

Universidade de Lisboa



Sabotagem e Colaboração – desenho 12.º ano

Diogo Leôncio

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

2013

Universidade de Lisboa



Sabotagem e Colaboração – desenho 12.º ano

Diogo Leôncio

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor
Doutor João Paulo Queiroz

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

2013

Resumos

Resumo:

O seguinte trabalho é resultante do estágio realizado na Escola Secundária Artística António Arroio, junto do 12.º ano, durante o todo o ano lectivo de 2012/ 2013, no âmbito no mestrado em ensino das artes visuais no terceiro ciclo e secundário. A unidade didáctica Sabotagem e Colaboração foi lecionada na disciplina de Desenho A,

Do estabelecimento das normas centrais no sistema educativo até à contextualização e aplicação das mesmas na sala de aula, dá-se um processo com o envolvimento de vários agentes onde a colaboração é essencial. Assim, e partindo de um exercício de grupo, o que se pretende é que, com recurso ao desenho à vista de um gesso, vários alunos intervenham no mesmo desenho. No final comentam-se os resultados.

No processo de envolvimento dos alunos com o trabalho dos exercícios propostos, desenvolvem-se estratégias com vista a que os alunos possam responder de forma mais aberta, descondicionada e autónoma. Motivam-se os alunos de forma a que o trabalho seja entendido como um processo e como algo de interesse pessoal para cada um.

No final, o objetivo é que os alunos pudessem pensar por si as questões ligadas à construção dos desenhos. O processo de auto-avaliação é fundamental. Pretende-se poder despoletar um processo emancipatório nos alunos.

Palavras-chave: Sabotagem; Colaboração; Desenho; Autonomia; Emancipação.

Title: Sabotage and collaboration, drawing 12. Grade

Abstract:

The following work is a result of the training held in the Escola Secundária Artística Antonio Arroio, with the 12º grade students, during the whole academic year 2012/2013, within the MA in visual arts education in secondary and third cycle. The teaching unit Sabotage and Collaboration was taught in the discipline of Drawing A.

From the grounding of the main norms in education to the contextualization and enforcement in the classroom, there is a process with the involvement of multiple agents where collaboration is essential. Thus, starting from a group exercise, the aim is that with the use of the design view of a plaster, several students intervened in the same design. At the end results are commented.

In the process of student engagement with the work of the proposed exercises, strategies were developed to which students could respond in a more open, unconditioned and independent manner. Also, students were motivated so that work was understood as a process and as something of personal interest to each one.

In the end, the goal was that students could think for themselves issues related to the process of drawing. The self-evaluation is crucial. It was intended to enable students to trigger a process of emancipation.

Keywords: Sabotage; Collaboration; Drawing; Autonomy; Emancipation.

Índice

1 – Introdução	1
2 – Questões ligadas ao desenho, métodos e metodologias	4
3 – Revisão teórica	7
3.1 – Breve análise da estrutura organizativa escolar (das normas vigentes à sala de aula)	7
3.2 – Técnicas de ensino-aprendizagem	14
4 – Escola (Secundária Artística António Arroio)	18
4.1 – Breve apresentação histórica	18
4.2 – Caracterização	19
4.2.1 – Localização	19
4.2.2 – Espaços	19
4.2.3 – Organização administrativa	20
4.2.4 – Dados demográficos	21
4.3 – Projeto Educativo	22
4.4 – Oferta formativa	24
4.5 – Departamentos	25
4.5.1 – Departamento 10.º ano comum	26
4.5.2 – Departamento de Artes	26
5 – Trabalho de campo	27
5.1 – Chegada à escola	27
5.2 – Departamento de desenho	27
5.3 – Realidade da turma	28
5.4 – Alunos – caracterização	30
5.4.1 – Planificação exercícios de aula	31
5.4.2 – Dificuldades técnicas	32

6 – Unidade didática Sabotagem e Colaboração	34
6.1 – Apresentação da unidade didática	34
6.1.1 – Avaliação	37
6.1.2 – Número de aulas	37
6.2 – Aulas	38
6.2.1 – Aula da auto-avaliação	38
6.2.2 – Projeto da Companhia de Caminhos de Ferro	39
6.2.3 – Modelo nu	40
6.2.4 – Aulas da estagiária Rute	40
6.2.5 – Pigmentos naturais	41
6.3 – Reformulação da unidade didática Sabotagem e Colaboração	43
6.4 – Implementação da unidade didática Sabotagem e Colaboração	45
6.4.1 – Primeira aula, dia 11/12/2012	45
6.4.4.1 – Primeiro exercício	46
6.4.2 – Segunda aula, dia 06/05/2013	49
6.4.3 – Terceira aula, dia 07/05/2013	49
6.4.3.1 – Segundo exercício	51
6.4.4 – Quarta aula, dia 13/05/2013	54
6.4.4.1 – Terceiro exercício	55
6.4.5 – Quinta aula, 14/05/2013	57
6.4.6 – Sexta aula, dia 04/06/2013	57
7 – Discussão de resultados	59
8 – Conclusão	61
9 – Bibliografia	64
10 – Apêndices	68
10.1 – Exemplos de trabalhos de alunos para o projeto da Companhia de Caminhos de Ferro	69
10.2 – Imagens da aula de pigmentos naturais	70
10.3 – Trabalhos desenvolvidos pelos alunos na primeira aula da unidade didática	73
10.4 – Trabalhos desenvolvidos pelos alunos na terceira aula da unidade didática	77
10.5 – Trabalhos desenvolvidos pelos alunos na quarta aula da unidade didática	83

Índice de Figuras

Figura 1. Primeiro Exercício	36
Figura 2. Segundo Exercício	36
Figura 3. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos	40
Figura 4. Amostras de pigmentos naturais	42
Figura 5. Amostras de pigmentos naturais	42
Figura 6. Exemplo de trabalho realizado por aluno	46
Figura 7. Exemplo de trabalho realizado por aluno	47
Figura 8. Exemplo de trabalho realizado por aluno	48
Figura 9. Exemplo de trabalho realizado por aluno	48
Figura 10. Exemplo de trabalho realizado por quatro alunos	51
Figura 11. Exemplo de trabalho realizado por quatro alunos	52
Figura 12. Exemplo de trabalho realizado por quatro alunos	53
Figura 13. Exemplo de trabalho realizado por oito alunos	56
Figura 14. Exemplo de trabalho realizado por oito alunos	56
Figura A. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos	69
Figura B. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos	69
Figura C. Amostras de pigmentos naturais	70
Figura D. Amostras de pigmentos naturais	71
Figura E. Amostras de pigmentos naturais	71
Figura F. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos	72
Figura G. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos	72
Figura H. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos	73
Figura I. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos	74
Figura J. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos	75
Figura K. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos	76
Figura L. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos	77
Figura M. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos	78
Figura N. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos	79
Figura O. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos	80
Figura P. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos	81
Figura Q. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos	82
Figura R. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos	83
Figura S. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos	84
Figura T. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos	85
Figura U. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos	86
Figura V. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos	87

Índice de Quadros

Quadro 1. Cursos Especializados Artísticos.	24
Quadro 2. Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.	25
Quadro 3. Departamentos e disciplinas.	25
Quadro 4. Planificação	44

Agradece-se à professora cooperante, Anabela Canas; ao orientador, aos professores e colegas de mestrado e trabalho.

1 – Introdução

O seguinte trabalho é resultante do estágio realizado na Escola Secundária Artística António Arroio, junto do 12.º ano, durante o todo o ano lectivo de 2012/2013, no âmbito no mestrado em ensino das artes visuais no terceiro ciclo e secundário. Desenvolver-se-á em grandes núcleos com respectivas subcategorias.

Começa-se com uma introdução onde se exploram questões ligadas ao ensino e ao desenho. A ideia de construção de um trabalho em desenho em que todas as partes intervenientes estejam envolvidas; onde se estimule a criatividade e a imaginação; onde um processo de autonomia possa ser despoletado. Utilizando o desenho enquanto ferramenta, pode-se estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem passível de dotar as partes de competências ligadas à criatividade e resolução de problemas.

O capítulo seguinte divide-se em duas partes.

Uma primeira parte encontra-se dedicada ao enquadramento teórico. Foca-se a estruturação do Sistema de Ensino. Analisam-se de forma sintética os níveis de interação entre os vários intervenientes e contribuintes da definição e estruturação desse mesmo sistema. Importa aqui refletir um pouco sobre o trabalho colaborativo que pode existir ou não entre as estruturas e instituições. Das linhas orientadoras da Comissão Europeia até ao programa da disciplina de Desenho A, traça-se um mapa das linhas orientadoras do sistema de ensino.

Seguem-se considerações acerca do desenho e do ensino, para em seguida desembocar em questões específicas do ensino do desenho e da teoria da educação. Com recurso a autores e teorias da psicologia educacional, como Burrhus Frederik Skinner (1965) e a ideia de condicionamento operante; ou Madeline Hunter (1967) e a teoria da hierarquia das necessidades, começa-se a estabelecer a base teórica que levou à construção da unidade didática Sabotagem e colaboração. Pretende-se neste capítulo apresentar as estratégias utilizadas. No caso pretendia-se que os alunos respondessem de forma menos condicionada ao enunciados comuns. Apresenta-se a ideia de descondicionar os alunos, motivando-os com recurso a uma tonalidade afectiva positiva.

No capítulo dedicado à apresentação e análise da Escola Secundária Artística António Arroio, faz-se uma cronologia histórica da instituição, assim como são referidos os dados relativos a localização, espaços que compõem o complexo escolar, a organização administrativa, a demografia; analisa-se ainda o projeto educativo assim como a oferta formativa, departamentos e respetivas disciplinas.

Chega-se assim ao trabalho de campo e à escola com a realidade da turma e caracterização dos alunos. Das questões ligadas ao comportamento dos alunos, necessidades educativas especiais, faltas à aula e desinteresse, às dificuldades de ordem técnica na disciplina de desenho, traça-se aqui uma panorâmica do contexto.

Parte-se então para a estruturação de uma unidade didática, Sabotagem e colaboração, na disciplina de Desenho A, que, para além de questões ligadas à técnica e tecnologia do desenho, visa a promoção da colaboração entre vários elementos que compõem o universo específico do contexto da sala de aula. Programou-se uma unidade didática onde o recurso ao trabalho colaborativo, assim como os momentos de análise e reflexão são pontos fundamentais. Assim constroem-se exercícios onde vários alunos terão de intervir num mesmo desenho. Analisa-se colectivamente e reflete-se acerca do trabalho executado.

Uma vez que se pretendeu interligar ao máximo a unidade didática Sabotagem e Colaboração com a restante planificação da professora cooperante, Anabela Canas, são apresentados alguns exemplos de aulas que apesar de externas à unidade didática apresentada contribuirão para a mesma.

A implementação dessa unidade didática implicou a interação e a tomada de conhecimento do contexto específico da turma onde o estágio pedagógico se realizou. A parte seguinte do trabalho é assim composta por um breve relatório acerca da realidade da escola e da turma, assim como as dificuldades/desafios que surgiram na colocação em prática da unidade proposta. Relata-se o sucedido aula a aula.

No final analisam-se os resultados. Com base nos acontecimentos de cada aula, e recorrendo às teorias de psicologia educacional apresentadas, apresentam-se conclusões acerca do processo. Reforça-se a ideia da componente emancipatória do ensino-aprendizagem.

Uma ideia base que percorre todo este relatório é a da construção de um trabalho em conjunto, visando a interação entre os vários elementos intervenientes no processo. Tenta-se aqui valorizar um trabalho em equipe, nas várias equipes que se vão formando ao longo de todo o processo educativo.

Para começar a estrutura do próprio sistema de ensino pode apresentar-se de forma algo compartimentada e hierarquizada. Parte-se da tentativa, através da análise e breve elencagem de elementos, de uma visão de trabalho mais centrada na comunicação e agilidade da mesma entre partes intervenientes no processo educativo. Mesmo antes de se chegar à sala de aula e aos problemas educativos entre professor e aluno e as subsequentes dúvidas e inquietações dos alunos, a estrutura macro da organização do ensino já se apresenta com pouco potencial para a colaboração.

Na sala de aula, em contexto de ação e intervenção específica do âmbito deste relatório, tentou levar-se a cabo um trabalho que visasse um descondicionamento dos alunos face a modelos que possuíam e que de alguma forma os estavam a restringir, não permitindo que pudessem crescer mais enquanto indivíduos.

Assim, tentou motivar-se os alunos para trabalharem de forma diferente ao que tinham por hábito. Para isso um dos meios utilizados foi o trabalho em colaboração.

No fundo o que se tentou promover foi um início de processo emancipatório com recurso a uma estrutura com vista à criação de uma menos hierarquia no processo de ensino-aprendizagem recíproco entre as partes envolvidas.

2 – Questões ligadas ao desenho, métodos e metodologias

Entenda-se o desenho como uma ferramenta. Auxilia a mostrar coisas. Mas mais que isso é um meio. Com o desenho pode-se, de uma forma prática, produzir algo. Veja-se por exemplo o trabalho desenvolvido por Pablo Helguera (2011) no contexto de serviço educativo em museus e em que se defende a criação de ferramentas ligadas com áreas artísticas.

No desenvolvimento de trabalho plástico enquanto artista e não só, o desenho pode surgir como uma forma muito rápida de se poder fazer algo, pense-se por exemplo nos estudos de máquinas realizados por Leonardo Da Vinci. Com um suporte e um material riscador, como exemplo dois comuns: folha de papel e caneta de tinta da china. Com este meios pode-se passar algo, tornar uma história pessoal em algo partilhável, pode-se comunicar, pode-se assim dar forma a figuras imaginárias.

Um trabalho em desenho construído em torno da premissa de partilha de histórias, pode com poucos meios realizar e dar a ver essas mesmas histórias. Podem construir-se narrativas através do desenho com personagens idealizadas e pertencentes a uma mitologia pessoal.

Neste sentido o desenho é fundamental. Primeiro pela dupla vertente, comunicar uma ideia de forma mais clara e depois poder construir um objecto artístico com base nessa comunicação.

Os valores que podem ser transmitidos com o ensino das artes, podem constituir um elemento de construtivo para a formação do aluno enquanto pessoa. Na António Arroio, escola onde se realizou o estágio do qual este relatório é agora fruto e o estagiário foi aluno, a experimentação, a liberdade e o sentido de comunidade eram fundamentais.

O fomentar da imaginação e liberdade, a utilização criativa de recursos, é algo a valorizar. No fundo é isto que se deve estimular nos alunos, esta autonomia criativa. Recorrendo a Paulo Freire (1987), deve trabalhar-se de acordo uma perspectiva holística, de integração, partilha e comunhão, tendo em vista a emancipação pessoal de cada um.

Pegando numa ideia de Walter Benjamin (1996), o mundo da arte deveria ser como uma constelação em que cada estrela é uma obra de arte. Não conseguimos ter acesso nem conhecer todas as obras de arte, portanto também não podemos conhecer a configuração de toda a constelação. Devemos tentar conhecer o máximo que pudermos, mais fácil é reconhecer arte num objecto artístico quanto mais obras de arte tivermos visto. Se não se estimular o acesso à cultura e a vontade pessoal de cada um para mais saber e conhecer, erros graves poderão vir a ser cometidos levando a que por lapso ou desconhecimento se desconsidere algo importante do ponto de vista artístico. No fundo a falta de conhecimento e de vontade de o adquirir levam a uma estagnação, não produzir novos objetos artísticos, e em segundo plano pode levar mesmo a que se desconsiderem objetos artísticos já produzidos (veja-se os exemplos de artistas mal compreendidos pelo seu tempo que depois atingem reconhecimento noutras épocas).

Esta não valorização da arte e desconhecimento em relação à mesma leva a que não se aposte na educação artística. No entanto esta é fundamental.

Uma sociedade que não é capaz de ter artistas (vejam-se as enormes dificuldades que um artista jovem passa, por exemplo) é uma sociedade que não pode continuar viva. Se os mitos fundadores e crenças culturais não forem trabalhados por artistas, se estes não forem acarinhados, colocados à prova ou mesmo ambas em simultâneo, uma sociedade perde em grande medida a sua identidade.

Como se pode construir futuro sem o passado? Esta interrogação prende-se aqui sobretudo com a continuidade de uma cultura. Sem o passado não se continua a construir na mesma cultura, parte-se para a criação de uma outra, e nos tempos de mudanças e transições que vivemos pode ser mesmo isto que nos está a acontecer.

Nesta perspectiva apresento a seguinte citação atribuída por John Salisbury (1955) a Bernardo de Chartres:

Somos anões empoleirados nos ombros de gigantes. Assim, vemos melhor e mais longe do que eles, não porque nossa vista seja mais aguda ou nossa estatura mais alta, mas porque eles nos elevam até o nível de toda a sua gigantesca altura...

Podemos e devemos, enquanto pessoas e professores, fomentar o uso da criatividade de forma a que com isso se estimule a existência de melhores pessoas e cidadãos. A criatividade é também de extrema importância para questões de

produtividade. No paradigma económico em que vivemos a produtividade é um factor fundamental, contudo e muitas vezes esta continua a ser estimulada com métodos próximos aos usados na revolução industrial. Propiciar a criatividade pode surgir como uma forma alternativa aos modelos vigentes de estímulo à produção.

No fundo deve-se fomentar a criatividade, enquanto professores isso deve ser ainda mais notório. As técnicas específicas escolhidas, e no caso do desenho vimos várias em aula, são de grande utilidade, contudo o problema deve ser olhado ainda antes de se chegar a um método. A imaginação e a criatividade podem e devem ser estimuladas seja qual for a disciplina lecionada ou o método utilizado. Aliás o próprio método deve estar de acordo com a realidade específica em que se pretende aplicá-lo.

É necessário um esforço conjunto entre professor e aluno, não pode ser algo imposto por nenhuma das partes, não pode haver uma imposição externa a todo o processo, sob pena de com essa imposição nada resultar.

Susan Sontag (2004) apresenta a ideia de que a erótica em arte é mais importante que a hermenêutica. A autora pretende enfatizar uma ligação mais direta às obras de arte, sem discursos externos que se constroem aparte das mesmas. Se aplicarmos esta ideia à relação que se pode estabelecer entre pessoas e obras de arte e mesmo no processo pedagógico, creio estarmos no sentido de uma relação mais direta e profunda com um objecto artístico específico. Isto é, creio que num contexto específico, com as regras específicas que aí se estabelecem há um ambiente mais propício para o processo educativo.

Só com profundas ligações e intimidade ao contexto específico é que poderá construir-se uma alternativa ao modelo vigente.

No contexto e com o envolvimento de todas as partes a criatividade e imaginação podem ser estimuladas.

3 – Revisão teórica

3.1 – Breve análise da estrutura organizativa escolar (das normas vigentes à sala de aula)

Em termos constitucionais, a educação constitui um direito consagrado pela maioria dos países, constitui um bem público, na medida em que contribui para o presente e futuro do Estado (Portugal, Constituição da República, 2005).

De acordo com a Declaração do Milénio (Nações Unidas, 2000) para o desenvolvimento, a qual afirma pretender-se alcançar o ensino básico universal, tal tarefa deve ser primariamente promovida pelo Estado, por questões de equidade, de igualdade de oportunidade e de justiça social.

Cabe às instancias decidir acerca do que é melhor para o individuo, tendo em conta o tipo de sociedade que se pretende constituir no futuro, neste caso, o estado óptimo da educação. A escola define-se a partir de um projeto de sociedade. Neste contexto, um bom ensino, traz consigo benefícios quer para o individuo que dele usufrui, melhorando a sua qualidade de vida e este benefício exterior, constitui de igual modo uma externalidade positiva para a sociedade, na justa medida em que esta fica provida de cidadãos mais bem preparados para levar a cabo o processo de desenvolvimento.

Veja-se a este respeito o defendido em Varsóvia, 1997, na conferencia dos Ministros da Educação *Para uma casa comum da Educação Europeia* (Carneiro, 2001), com a ideia de uma Europa de diversidade e tolerância, por exemplo. No texto defende-se um novo contrato social. Perante a mudança de paradigma e contexto em relação às definições iniciais da Europa do pós II Guerra Mundial, é possível construir um plano europeu para além da necessidade de reconstrução e manutenção da paz no território. Assim traça-se um panorama que vai da implosão do vigente, com a não garantia do pleno emprego estável, a anorexia do Estado-Providência, os problemas e crises dos estados democráticos e das limitações do continuo creste de produção material que geram como consequência a impossibilidade da plana criação de igualdade de oportunidades. No fundo uma crise nos sistemas sociais e governativos europeus que derivam da falência de um modelo de sociedade capitalista industrial fundada no continuo progresso. As propostas apresentadas na conferencia visam o estabelecimento de um ponto de transição do velho modelo para um modelo de sociedade de informação. Neste novo modelo, uma Europa de

diversidade e iniciativa, são apresentados três tipos de aprendizagens: aprender a viver juntos, com a promoção de valores como a solidariedade e a coesão; aprender a aprender juntos, baseado na partilha e participação; e aprender a aprender juntos com o fomento da liberdade. Para isto é necessária a implementação de espaços de autonomia tendo em conta as especificidades e diferenciação de particularidades dos países membros; de espaços de convívio, de discussão e partilha de visões para a construção de projetos comuns, assim como deve se ter em conta a ajuda aos mais fragilizados; e de zonas de serviço com a criação de infra-estruturas e serviços comuns de apoio assim como com a possibilidade de uma aplicação polivalente de utensílios construídos.

No fundo, no texto da conferência (Carneiro, 2001), traçam-se definições para a construção de uma Europa alicerçada na qualidade, mobilidade e discussão de cooperação em base de valores comuns com a preservação das respectivas diversidades.

Pense-se também nos quatro princípios ou pilares para a educação propostos por Jacques Delors (1996), aprender a conhecer; a fazer; a viver com os outros; e aprender a ser. Os dois primeiros, surgem como indissociáveis, sendo que aprender a conhecer diz respeito às aprendizagens que visam o domínio dos próprios instrumentos de conhecimento, neste sentido e face ao progressivo aumento dos saberes nas sociedades contemporâneas, aqui o que está em causa é o despertar da curiosidade intelectual e a exploração da compreensão do real, no fundo tende-se neste ponto para a formação de uma base cultural. O aprender a fazer encontra-se ligado à formação profissional, à criação de competências que podem ser mobilizadas, quando necessárias, de forma a proceder-se à superação dos desafios que são colocados. O terceiro pilar, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, visa a que perante um contexto de múltiplas diversidades, sejam elas, entre outras, culturais, religiosas ou mesmo económicas, se estabeleçam princípios de não violência que possam proporcionar a descoberta do outro sem algum tipo de agressão inicial que poderia condicionar essa mesma descoberta. Em suma trata-se de se propiciarem as condições para a criação de uma base de respeito para a construção de objetivos comuns, fora do habitual e motivadores, entre os indivíduos. O último ponto, aprender a ser, constitui-se como algo de natureza não unicamente individualizada no sujeito, diz respeito à realização de cada um enquanto ser humano

e pertencente a um conjunto mais alargado, a Humanidade. É a possibilidade de cada um poder elevar-se às suas máximas potencialidades.

Delors (1996) diz ainda:

Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialéctico que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, de seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de mais uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade.

Cabe aos Estados, enquanto reguladores da escola definir as linhas curriculares, isto é, o Estado enquanto estrutura que regula define as linhas base da educação. Este possui também um papel importante na definição do próprio estatuto e papel do professor e da escola, valorizando mais ou menos a carreira docente e pensando o papel da escola como uma estrutura mais ou menos autónoma. Natércio Afonso (1999) diz-nos que a autonomia se encontra na gestão das dependências, a dependência política, pedagógica, administrativa, social e comunitária por exemplo. Veja-se um outro exemplo das tensões criadas na organização escolar, de acordo com António Nóvoa (1992) no sistema educativo três áreas de intervenção escolar, devem ser tidas em conta, área profissional, pedagógica e escolar.

O Estado é assim a instância que traça rumos para a educação, no fundo, que tipo de educação e de que forma. Em simultâneo tem também papel ativo na definição dos papéis das estruturas da escola e dos professores. São regulados e impostos modelos.

De acordo com Joaquim Azevedo (2007), a definição dos currículos escolares é estabelecida pelo Estado, contudo estruturas supra-estatais interferem nas definições. Veja-se na Europa, em Portugal, o papel de influência da OCDE (2011), a UNESCO (2011) ou da Comissão Europeia (2012). Estas organizações traçam e definem metas a atingir, sendo que o espaço para a implementação das mesmas é deixado a cargo das estruturas nacionais. Estes podem ser vistos como um veículo ou um intermédio adaptador entre as metas definidas internacionalmente e a implementação de formas para as atingir. Podem ter um papel na definição do sistema escolar, por um lado, e de gestão desse mesmo sistema por outro.

Existe portanto um nível de influência e de tentativa de uniformização internacional propostos aos Estados, sendo que estes estruturam e definem as suas

políticas internas com base em metas a atingir. Veja-se o caso europeu do processo de Bolonha, com a criação de um sistema de creditação que permite maior mobilidade entre países da União Europeia.

Neste contexto destaca-se: a universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades e a promoção de condições que permitam alcançar a continuidade dos percursos escolares, veja-se por exemplo a ideia de educação ao longo da vida e de formação de adultos como defendida por Rui Canário (2008), afastada de uma lógica economicista ou funcionalista da educação. O ceticismo que apresenta face à defesa por parte de alguns organismos de que a educação deve servir propósitos económicos, leva-o a defender quadros de competências e a acareação das mesmas por forma a que o processo ensino-aprendizagem faça sentido e possa contribuir de facto para a emancipação dos sujeitos. Assim o papel das estruturas comunitárias locais assume-se como fundamental, uma vez que estas estruturas podem proporcionar um meio para que as aprendizagens se deem de forma mais personalizada, inserida no contexto e que trabalhando com base no mesmo.

Se pensarmos num processo de ensino-aprendizagem mais focado para a noção de competência podemos ter presente a construção de um trabalho de projeto interdisciplinar.

No que toca ao currículo cabe ao Estado defini-lo e certificar-se de que é implementado. O que muitas vezes acontece é que existe pouca margem de definição das escolas e mesmo dos professores para adaptarem o mesmo à realidade específica do seu contexto. Ou seja, a estrutura macro impõe um currículo e regula a execução do mesmo. Muitas vezes em questões curriculares a dimensão meso, a escola, pode nem ser considerada completamente, sendo que da definição na estrutura macro se passa para a implementação na estrutura micro.¹

Se pensarmos por exemplo nas turmas de alunos com necessidades educativas especiais podemos ver o contrário acontecer: um currículo pensado na estrutura meso e micro para o contexto.

Andy Hargreaves (1998) fala-nos de uma dimensão fenomenológica do tempo apresentando-nos duas formas distintas de relacionamento com o mesmo: por um lado um tempo policrónico, orgânico e próximo das situações diversas e

¹ do Estado diretamente para a sala de aula

heterogéneas que ocorrem na sala de aula; por outro um tempo monocrómico, mais ligado à administração e à compartimentação do tempo para cumprimento de objectivos.

Se aplicarmos isso à definição e implementação curricular podemos ver que o tempo da definição, colocado numa estrutura Macro, difere em muito do tempo da estrutura Meso e Micro, assim, as diferenças de percepção em relação ao tempo e à forma como este é vivido condicionam a maneira como se trabalha e como se define o papel de cada um dos atores em cada uma das estruturas. Assim “Quem define a realidade é quem carrega o bastão mais pesado” (Hargraves, 1998). Esta dimensão sociopolítica do tempo leva a que as adequações entre os dois polos impliquem ganhos ou perdas de autonomia de uma parte ou de outra. Isto acontece entre o professor e a administração dentro da escola ou, numa outra dimensão, entre a escola e o sistema regulador central - Estado.

Agilizar a construção do currículo pode implicar uma reestruturação de poderes.

Detenhamo-nos agora na análise do programa da disciplina de Desenho A (Portugal, Ministério da Educação, 2002). A disciplina possui dois programas, um para o 10.º ano de escolaridade e outro para o 11.º e 12.º. No caso destes dois últimos anos lectivos, o que importa aqui analisar dado o âmbito do estágio realizado, o programa encontra-se composto por uma série de pontos e sub-categorias destes, agrupados em áreas de maior abrangência. Assim são apresentados conteúdos/ temas (no caso do 12.º ano temos materiais, procedimentos, sintaxe e sentido) que devem ser encarados, sendo o trabalho desenvolvido em sala de aula, de acordo com dois níveis de especificidade, sensibilização e aprofundamento. O primeiro diz respeito à construção de um quadro de referências elementares, um nível mais abrangente; o segundo implica o completo domínio, portanto mais de especialidade.

São apresentados exercícios de exemplo para os pontos do programa a serem abordados em sala de aula. Estes exercícios podem servir de base para o professor ou podem nem ser considerados por este que tem liberdade de construir os seus próprios de acordo com a sua própria sensibilidade e experiência. Cabe também ao docente construir uma continuidade entre os temas, assim como interliga-los com outras disciplinas escolares e outros saberes.

O programa situa-se num ponto intermédio ou seja, apresenta sugestões de exercícios sem ser normativo no respeitante aos mesmos. Assim um professor reflexivo pode construir exercícios e compor unidades didáticas que respeitem os pontos abrangentes dos conteúdos/ temas do programa sem que o programa condicione de forma absoluta as suas decisões. Existe assim na sala de aula, na estrutura micro, um campo de liberdade proporcionado pela livre adaptação que o professor pode fazer do programa, como previsto no Decreto Lei 240/2001 (Portugal, Ministério da Educação, 2001):

O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico(...) O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade.

Se nos detivermos um pouco na ideia de operacionalização curricular, podemos ver a distinção que Maria Ivone Gaspar (2007) apresenta entre as ideias de currículo plano e currículo projeto. O currículo enquanto plano apresenta-se como um instrumento de construção destinado ao controlo e previsão do desenvolvimento da ação, assim surge como um plano ou planeamento a ser executado. Já a ideia de currículo projeto implica a planificação e adequação ao contexto, nesse sentido trata-se de transportar e transformar as definições curricular de uma estrutura macro para uma micro, tendo em conta as adaptações e adequações necessárias entre as partes intervenientes do processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo com a ideia de currículo projeto, Maria do Céu Roldão (2010) apresenta o currículo como:

Conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar e desenvolver.

A mesma autora aproxima o projeto curricular da ideia de construção numa plataforma de interdisciplinaridade. Roldão (2010) defende a existências de vários tipos de aprendizagens onde podem intervir várias disciplinas escolares, sendo que necessariamente terão de ser estabelecidas pontes entre essas mesmas disciplinas. Assim é introduzida a questão da gestão, o professor assume um papel de domínio de competências científicas, pedagogias mas também de índole da organizacional, veja-se por exemplo o que diz Nóvoa (1989) a respeito do papel múltiplo do docente e de como este é mutável ao longo do tempo.

Voltando ao currículo enquanto estratégico num processo de ensino aprendizagem, vejamos o que diz Roldão (2010) acerca da construção de uma concepção global. Entre os vários atores intervenientes e com os vários saberes das disciplinas é necessária uma cooperação global com vista à eficácia da construção de todo o processo. Assim, apresenta-se a construção de uma gestão colaborativa entre docentes, quer no panorama global de cada escola, quer nas estruturas como o conselho de turma, por via a criar-se uma ideia e planeamento concertado. A autora propõe a operacionalização deste processo em atividades e estratégias e a necessidade de gestão das mesmas. Neste sentido a avaliação de resultados é uma etapa crucial. Se é importante um balanço a respeito da estratégia, também na relação aluno-professor a avaliação de resultados deve ser tida em conta.

Uma articulação entre estratégias e processos de aprendizagem, e de acordo com David Ausubel (1978) leva-nos à ideia de aprendizagem significativa e não rotineira. Assim é necessário trabalhar no contexto e partindo de onde o próprio aluno se encontra em relação a dificuldades e a pontos de maior conforto.

Para Ausubel (1978) uma aprendizagem significativa dá-se quando se estabelecem relações, onde uma nova informação é integrada em aspectos da estrutura de conhecimento do indivíduo. Este processo não se constitui de forma arbitrária, assim os novos conhecimentos relacionam-se com aqueles que o indivíduo já possui através do estabelecimento de estruturas hierárquicas de conceitos resultantes de experiências sensoriais.

A aprendizagem significativa implica o crescimento, a adequação e a modificação dos conceitos base. De acordo com o autor, a esses conceitos dá-se o nome de subsunçores, ou seja onde subsequentemente novas aprendizagens de conceitos ancoraram. Nesta perspectiva o conhecimento resultado de novas aprendizagens é consequência da criação, no indivíduo, de redes e sub-categorias conceptuais geradas através da ligação entre vários conceitos. É deste modo construída uma estrutura onde novas ideias podem ser adquiridas pelo sujeito com base nos posicionamentos que estas vão apresentar em relação a conceitos âncora já possuídos.

Os mapas conceptuais ou mapas mentais são estruturas próximas das ideias apresentadas.

Nesta perspectiva, e para que o processo apresentado possa acontecer no indivíduo, é necessário, no território educativo e no binómio professor/ aluno, que os alunos se encontrem dispostos a aprender, que estejam disponíveis sem grandes resistências internas ao que lhes é apresentado externamente pelo professor. Por parte do docente tem de existir uma adaptação dos materiais apresentados ao aluno, de forma a estes apresentarem-se como significativos. Tem de existir uma vontade do aluno, assim como cabe ao professor estabelecer as condições da sua parte para que a essa vontade se possa consumir em aprendizagem.

No ponto seguinte deste capítulo seguiremos com a apresentação de algumas técnicas do campo da disciplina de desenho assim como da psicologia educacional.

3.2 – Técnicas de ensino-aprendizagem

Em relação a questões teóricas mais ligadas ao desenho enquanto disciplina, tomemos, muito brevemente, por base algumas ideias de Betty Edwards e John Ruskin.

Segundo Edwards (1984) é importante começar por notar a relação estrita entre desenhar e ver e como ambos se influenciam. Assim é necessário ver bem para desenhar como o próprio ato de desenhar nos auxilia a ver melhor. Ver melhor ajuda-nos a entender melhor. Pense-se o desenho como meio para um fim e por consequência o realismo como meio auxiliar para a elaboração de desenhos. No fundo, desenhar com o lado direito do cérebro é retirar da zona de conforto para que se possa ver melhor e desenhar melhor.

Vejamos também o que Ruskin (2009) já havia defendido, a importância da prática do desenho e do estabelecimento desta de acordo com etapas e exercícios. Um ponto importante é o visionamento, comparação e discussão dos trabalhos.

Tomaram-se por base estas questões aqui apresentadas de forma sucinta, para a construção dos exercícios na unidade didática apresentada neste relatório.

Mas antes de prosseguirmos para outras questões, já não do desenho mas da psicologia, que estiveram também na base teórica do presente, detenhamo-nos um

pouco num curto texto de Alain (1949), acerca do ato de desenhar e das frustrações de desenhar feio. Alain defende que é necessária uma aprendizagem do gesto, que o grande segredo se encontra na dança da mão. É necessário ouvir para saber cantar, como é necessário conhecer o gesto para desenhar. Mesmo copiar a grande obra leva a um resultado inútil quando não se percebe o gesto.

Passemos agora a uma análise ligada a questões da psicologia educacional que serviram de base à construção da unidade didática presente neste relatório.

Com recurso sobretudo às teorias de Burrhus Frederik Skinner (1965), condicionamento operante, e Madeline Hunter (1967), factores motivacionais, assim como à teoria da hierarquia das necessidades, procura-se traçar as orientações teóricas.

No fundo, uma teoria comportamental e uma motivacional, focando em aspectos de controlo e condicionamento das aprendizagens e que apesar disso leva a que diferentes indivíduos possam perante uma mesma situação responder de maneiras tão diversas segundo a sua própria motivação. Apesar da importância do meio e do contexto, a motivação diferente e pessoal de cada, faz com que se tenham diferentes formas de agir perante uma mesma situação.

Começemos com Skinner e o condicionamento operante.

Para Skinner (1965) o comportamento observável através da ação do indivíduo é aquele que importa para estudo, isto leva a que o que se passa no interior do organismo, as razões não observáveis em comportamento, não sejam matéria de estudo (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

O meio onde o indivíduo se encontra inserido influencia o comportamento do indivíduo sobre esse mesmo meio, ou seja o próprio contexto é determinante para a forma como se age nesse contexto (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Neste sentido a ideia de reforço assume um papel chave na teoria de Skinner, a existência de reforços positivos, um estímulo que leva ao acentuar de uma ação por parte do sujeito, ou reforços negativos, um estímulo constante que causa desconforto e que tem de ser suprimido, são importantes factores para o condicionamento operante. De acordo com Sprinthall & Sprinthall (1993), existem na teoria de Skinner dois tipos de resposta, as respondentes, correspondentes aos reflexos em

Pavlov, e que dizem respeito aos estímulos incondicionados ou não condicionados, e as respostas operantes que têm que ver com o condicionamento operante.

Para a análise interessa aqui este segundo tipo, o condicionamento operante. A este tipo de condicionamento está associada a caixa de Skinner, uma caixa onde o meio é controlado e onde se pode introduzir os estímulos de forma controlada, o que resulta num estudo laboratorial. Condicionar de forma operante trata-se de apresentar reforços positivos ou negativos ao indivíduo de forma a com isso obter uma resposta, ou seja, condicionamos através dos reforços de maneira a que se obtenha a resposta desejada. Segundo Sprinthall & Sprinthall (1993), para um condicionamento em condições óptimas é necessário que a resposta seja imediatamente seguida do reforço (recompensa ou extinção da punição), ora esta sucessão de factores, em contexto escolar, nem sempre acontece. Por vezes o reforço é introduzido com um grande intervalo temporal em relação à resposta (exemplo disso são muitas vezes a falta de comentário dos professores em relação ao desempenho dos alunos, refletindo-se apenas na nota final dos mesmos o reforço em relação à resposta, desempenho).

Passemos agora para questões ligadas à motivação dos alunos no caso em análise, com recurso à teoria da hierarquia das necessidades e à análise de factores motivacionais de Hunter (1967).

Em relação à motivação, colocam-se a tónica na superação das dificuldades de cada um. Nesse sentido a superação pessoal e a autorrealização são factores de extrema importância.

Uma vez que se pretende colocar o aluno perante a hipótese de uma resposta que para cada um seria pouco convencional para si, pode dar-se o risco de se estar apenas a fomentar a individualização de cada aluno. Importa estimular um trabalho de colaboração entre os alunos.

Um factor extrínseco, o enunciado, pode desencadear uma motivação de ordem intrínseca, uma necessidade de auto-realização. Contudo este factor de superação pessoal ou auto-realização, pode levar a um desinteresse em estabelecer laços dentro do grupo de pares, não tentando sequer ajudar colega, pensando apenas na valorização da ideia de si, do seu auto-conceito.

Recorrendo à teoria da hierarquia das necessidades e de acordo com Arends (1995), podem identificar-se três fins motivadores, o sucesso, a afiliação e a influência.

Motivação através de uma lógica de afiliação leva a um reforço do grupo, dos pares, numa lógica de interajuda, apoio e amizade são aqui factores valorizados.

De acordo com os factores motivacionais de Hunter (1967) e segundo Arends (1995), não é proveitoso começar por aplicar uma tonalidade afectiva negativa, o que leva a que a motivação para a tarefa diminuísse, o que pode levar ao desinteresse. A utilização de um tom positivo é mais motivante para os alunos e mesmo que seja utilizado um tom neutro ou negativo é importante passar para um registo positivo rapidamente de forma a motivar. Outro factor que influencia a motivação foi o nível de preocupação, uma adequação entre dificuldade e tensão, o retirar dos alunos do seu ponto de conforto pode apresentar de enorme dificuldade para alguns mas é a tensão que se pode tornar de facto demasiado elevada. A tensão aliada ao reforço negativo em sala de aula, podem levar a que a motivação e o resultado, a resposta, não funcionem de forma a possibilitar uma aprendizagem de forma tão eficaz aos alunos. Assim é necessário um equilíbrio de forma a que a tensão não se torne insuportável face à dificuldade que se afigura, tentando assim evitar o desinteresse.

Aqui um outro factor motivacional, o interesse, influencia a forma como se encara a tarefa, esta pode não apresentar de início qualquer relevância, contudo é necessário inventariar e entender por que é que isso acontece. É importante construir de acordo com o contexto e em conjunto, professor e alunos.

De acordo com Freire (1987) é necessário superar o modelo social do opressor-oprimido, de forma a garantir uma emancipação pessoal de cada um através da educação, não havendo mais nem opressor nem oprimido, fazendo com que cada um tome para si o poder de decisão informado a respeito das escolhas que pode tomar na sua vida, no fundo que cada um aja de forma a mudar a sua vida.

No fundo, com estas ideias apresentadas, parte-se para a construção de uma estratégia de ensino-aprendizagem que possa no contexto constituir uma mais valia para um processo emancipatório nos alunos.

Passamos no próximo capítulo à análise do contexto da escola onde se realizou o estágio.

4 – Escola (Secundária Artística António Arroio);

4.1 – Breve apresentação histórica

José António Arroyo nasceu em 1858, vindo a falecer em 1934.

Foi engenheiro de profissão, tendo produzido obras ligadas às Artes-plásticas, Música e Literatura. Foi uma figura muito próxima do Ensino Técnico e da Arte Aplicada, muito interessado por questões de educação ligadas com estas áreas.

António Arroyo esteve ligado à escola de Arte Aplicada que surge em 1919 em Lisboa, e é esta escola, primórdio da Secundária Artística António Arroio, que se inicia a história da mesma (Escola Secundária Artística António Arroio, 2011, *Projecto Educativo*).

Em 1930 a escola de Arte Aplicada é extinta, sendo que os alunos e professores são integrados na Escola Industrial Fonseca Benevides mas por um período de apenas quatro anos, uma vez que em 1934, ano da morte de António Arroyo, nasce a Escola Industrial com o seu nome e passa a funcionar num edifício junto ao Liceu Camões onde existia a Escola de Cerâmica António Augusto Gonçalves, com a qual vem posteriormente a fundir-se. Esta junção de escolas é um dado relevante para que se entenda a importância da tecnologia de cerâmica na António Arroio, onde formam formandos e formaram vários nomes como por exemplo o ceramista Querubim Lapa (Escola Secundária Artística António Arroio, 2011, *Projecto Educativo*).

Em 1948, após uma reforma a escola passa a Escola de Artes Decorativas António Arroio, sendo que em 1970 muda-se para o local onde se situa atualmente, entre as Olaias e a Alameda onde um ano mais tarde se dá uma nova reforma de ensino (Escola Secundária Artística António Arroio, 2011, *Projecto Educativo*).

Após o 25 de Abril e com a mudança de regime, em 1974 são extintas as Escolas Industriais e a escola passa a Secundária António Arroio.

Nos anos 80 do século XX a escola sofre novas alterações a nível lectivo, logo em 1980 são introduzidas duas vertentes no 12.º ano, uma para prosseguimento de estudos universitários e outra para conclusão dos estudos nesse último ano do ciclo do ensino secundário. Em 1983 dá-se o surgimento dos cursos Técnico-profissionais (Escola Secundária Artística António Arroio, 2011, *Projecto Educativo*).

Em 1993 ganha o seu atual nome, escola Secundária Artística António Arroio.

Mais recentemente, no anos lectivo 2004/05 são introduzidos novos cursos técnico-profissionais, alguns deles a carácter experimental, e a escola ganha uma nova estrutura de organização lectiva e curricular.

No ano de 2011 findam as obras de intervenção a que a escola esteve submetida ao abrigo do programa Parque Escolar.

4.2 – Caracterização

4.2.1 – Localização

A Escola Secundária Artística António Arroio é uma instituição de ensino secundário público sob a alçada do Ministério da Educação.

A escola situa-se na Freguesia de S. João, entre a Alameda e as Olaias em Lisboa. Encontra-se numa área bastante central e bem servida de transportes. Estações de Metro da Alameda ou das Olaias, assim com vários autocarros da Carris. A morada da escola é Rua Coronel Ferreira do Amaral, 1900-165 Lisboa, Portugal. No projeto educativo para o presente ano lectivo, 2011/12, pode ler-se a propósito da localização e da Freguesia de S. João que surge como “confluência de zonas com vivências muito diferenciadas”.

A escola recebe alunos de vários concelhos, não só de Lisboa como também dos arredores da cidade ou ainda de Setúbal ou Torres Vedras, por exemplo. Cerca de 50% dos alunos são provenientes do concelho de Lisboa, os restantes de outros concelhos.

4.2.2 – Espaços

Enquanto estruturas físicas a escola apresenta vários espaços e serviços, como o Bar, Refeitório, Papelaria, Serviços Administrativos, Serviço de Psicologia e Orientação, Biblioteca/ Centro de Recursos, Galeria, Direção.

Para além dos espaços físicos, a escola dispõe de vários espaços na internet, o site geral (www.antonioarroio.pt); o site da Galeria Lino António (www.galerialinoantonio.antonioarroio.org); sites e blogues dedicados a atividades de diferentes disciplinas, como o da disciplina de Gestão das Artes

(www.gestaodasartes.wordpress.com) ou do departamento de Línguas e Literaturas (www.monoblogueaadll2010.blogspot.com). O site da escola apresenta inúmeras informações de utilidade, entre elas horários de serviços e contactos dos mesmos; apresentações da história da escola assim como da estrutura dos vários departamentos e disciplinas e atividades por eles desenvolvidas; possui informações legais respeitantes aos órgãos que compõem a escola; e por fim apresenta anuários e portefólios com trabalhos desenvolvidos por alunos nas várias áreas e possibilita ainda uma vista a um ângulo de 360° das salas afectas às tecnologias.

A escola possui ainda Plataforma Moodle onde são disponibilizados vários recursos aos alunos, quer horários de disciplinas e épocas de avaliação, como documentos afectos a cada disciplina.

Plataformas como o Facebook e o Twitter são também utilizadas pela escola, mostrando-se assim uma proximidade com os alunos através das plataformas sociais que estes costuma utilizar na internet.

Faz ainda parte do programas internacional de intercâmbio Sócrates Coménius.

Na escola são ainda desenvolvidas atividades de dinamização de carácter pontual por parte dos alunos, e atividades anuais. Estas atividades anuais podem ser ligadas a disciplinas, como a de Educação Física com a participação em provas desportivas ou a viagem à neve, ou de carácter mais geral como a recepção ao novo aluno feita no início de cada ano lectivo ou o desfile de carnaval que passa pelas antigas instalações da escola junto ao Liceu Camões.

4.2.3 – Organização administrativa

A escola encontra-se organizada do ponto de vista administrativo dos serviços em três áreas, Órgãos de Administração, Serviços de Apoio Educativo e Outras Estruturas. Sendo que a cada uma dessas três grandes áreas estão afectas sub-departamentos, como podemos ver, a estrutura é a seguinte:

Órgãos de administração:

- Conselho administrativo;
- Conselho geral;
- Conselho pedagógico;
- Diretor.

Serviços de apoio educativo:

- Ação social escolar;
- Apoios educativos;
- Psicologia e Orientação.

Outras estruturas:

- Biblioteca / Centro de Recursos;
- Serviços Administrativos;
- Associação de pais;
- Associação de estudantes.

4.2.4 – Dados demográficos

Em termos de demográficos, a escola no ano lectivo de 2012/2013 teve cerca de 1000 alunos nos cursos diurnos e cerca de 100 nos cursos noturnos, no total são 1202 alunos. Apresentam idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos. Existem ainda 7 alunos com dificuldades auditivas, uma área de ensino onde a escola aposta, assim como 10 alunos estrangeiros (para quem há a oferta da disciplina de português como língua não materna que veremos mais à frente a quando da apresentação dos departamentos e respectivas disciplinas que se lhes encontram afectas).

Os alunos estão distribuídos por 19 turmas do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

O número de professores é cerca de 150 (162 em exato), existindo 35 funcionários auxiliares e 9 técnicos especializados.

4.3 – Projeto Educativo

Enquanto linhas principais do seu Projeto Educativo (Escola Secundária Artística António Arroio, 2011, *Projecto Educativo*) a escola tem como oferta educativa uma estrutura em duas vertentes que são a inserção no mercado de trabalho diretamente após a frequência dos cursos leccionados, ou o prosseguimento de estudos. A primeira vertente destina-se sobretudo aos Cursos Técnico-profissionais, que dão um diploma de grau IV ao aluno que os conclui, sendo que estes alunos também podem optar pelo prosseguimento de estudos universitários pela via normal de concurso de acesso a uma instituição de ensino superior. O Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais encontra-se mais vocacionado para um posterior prosseguimento de estudos. A respeito destas diferenças e destas duas vertentes falar-se-á de forma mais detalhada mais adiante, sendo que agora concentrarmos-nos nas linhas gerais e comuns a toda a escola no respeitante ao seu Projeto Educativo.

A escola pretende a formação de técnicos e artistas, sendo que o projeto e a experimentação são pontos importantes. A estrutura dupla, quer de desenvolvimento de um projeto, quer da sua execução em oficina pelo aluno são características que visam uma maior preparação e autonomia das pessoas formadas. Está-se aqui num modelo emancipatório de ensino, como defendido por Paulo Freire (1987), onde neste caso o aluno é estimulado a poder aceder às ferramentas educativas necessárias para posteriormente desenvolver por si as suas ideias ou trabalhos.

Começando com os níveis de desistência na escola, que são baixos, abaixo da média nacional, podemos ver que não é significativo o abandono escolar. Também podemos notar um relativo nível de sucesso nas entradas na faculdade por parte dos alunos que prosseguem estudos.

*Em 2009/10, as taxas de desistência registadas na escola aos 14, 15 e 16 anos, foram de 0%, 2,2% e 3,9%, por oposição aos valores de 1,8%, 3,4% e 10% observados a nível nacional. Nesse mesmo ano, as taxas de repetência registadas na escola por ano de escolaridade (10.º, 11.º e 12.º), foram de 3,5%, 9,1% e 27,5%, por oposição aos valores de 13,4%, 9,1% e 32,9% observados a nível nacional. Por outro lado, dos alunos da escola que se candidataram ao ensino superior, 50% foram colocados na sua primeira opção. (Escola Secundária Artística António Arroio, 2011, *Projecto Educativo*)*

Os dados citados fazem parte de um programa a que a escola pertence, o Observatório de Trajetos do Ensino Secundário (OTES).

O sentimento de Liberdade e a tônica dada à experimentação podem ver-se nesta citação retirada do Projeto Educativo: *Não abdicuem nunca da vossa vontade (...) Sejam, sempre, senhores da vossa Liberdade*, palavras do pintor João de Mello Falcão Trigoso aos seus alunos. Este professor foi diretor da Escola Industrial de António Arroio (Arte Aplicada) entre 1934 e 1941.

Em termos de estrutura de oferta formativa a escola fomenta este espírito com a existência de, por exemplo, o 10.º comum onde os alunos têm a oportunidade de experimentar várias tecnologias antes de escolherem a sua especialização, mas no próprio decurso das aulas das disciplinas, muitos professores incentivam a que se pense um pouco fora dos limites das normas pré-estabelecidas.

Os materiais a usar serão os que aqui, de forma mais ou menos óbvia, largamente se explanaram: a arte, a criatividade e a imaginação, a técnica, a pedagogia, a ética, o bom senso, a confiança, a consistência e a perseverança. Porque o que fizemos pela comunidade (neste caso, a escola) nas suas partes e no seu todo, é por nós que faremos. Nada existe em separado. (Escola Secundária Artística António Arroio, 2011, *Projecto Educativo*)

Neste excerto podemos ver, para além do enfoque nas artes e na técnica, a ética e valores de construção do indivíduo, valores esses que mais uma vez apontam no sentido emancipatório da educação já referido.

Mas podemos atentar ainda na importância dada aqui à comunidade e ideia de comunidade, numa preceptiva holística, integradora, em que nada existe em separado e tudo pode e deve correlacionar-se.

Objectivos e estratégias do projeto educativo da escola Secundária António Arroio:

1. Redefinir e concertar objectivos específicos de formação e perfis de saída dos diferentes cursos e suas estratégias de formação;
2. Apoiar os alunos visando a promoção do sucesso educativo e a minimização de comportamentos de risco em meio escolar;
3. Renovar e multiplicar modos de cooperação com o meio cultural, artístico, técnico e empresarial;

4. Promover e potenciar a articulação das polivalentes componentes de formação técnica e estética, numa ação construtiva e integradora da escola, para que a sua própria vivência e imagem naturalmente se alterem;

5. Desenvolver e dinamizar canais de comunicação estética, pedagógica, administrativa e institucional, dentro e fora da escola;

6. Implementar mecanismos de avaliação do projeto educativo, definindo recursos, modalidades e procedimentos.

Podemos assim concluir que Projeto Educativo da Escola Secundária Artística António Arroio, promove o estabelecimento de uma base de experimentação para as multiplicidades de contextos que podem surgir da heterogeneidade de alunos.

4.4 – Oferta formativa

A escola em termos de oferta formativa divide-se em duas áreas, uma composta pelos Cursos Especializados Artísticos (Quadro 1), e outra pelo Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais (Quadro 2).

Quadro 1. Cursos Especializados Artísticos.

10ºAno	11º 12ºAno	
	Cursos	Especializações
Comum a todos os Cursos	Comunicação Audiovisual	Cinema e Vídeo Fotografia Multimédia Som
	Design de Comunicação	Comunicação Gráfica Multimédia
	Design de Produto	Equipamento
	Produção Artística	Cerâmica Ourivesaria Têxteis R. Plástica do espetáculo

Quadro 2. Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga horária semanal [x90 minutos]		
		10º	11º	12º
Geral	Português	2	2	2
	Língua estrangeira I ou II	2	2	-
	Filosofia	2	2	-
	Educação Física	1	1	1
Científica	História da Cultura das Artes	2	2	2
	Imagem e Som [Curso Comunicação Audiovisual]	-	3	3
	Geometria Descritiva A [Restantes Cursos]	-	-	-
Técnico-Artística	Desenho A	3,5	3,5	3,5
	Projecto e Tecnologias	4	4	8
	Física e Química Aplicadas ou	-	2	2
	Gestão das Artes ou			
	Matemática ou			
	Teoria do Design			
		16,5	21,5	21,5

4.5 – Departamentos

Existem cinco departamentos que englobam as diferentes disciplinas como podemos ver no Quadro 3. Um desses departamentos é o do 10.º ano comum, que em vez de ser um departamento na lógica da agregação de disciplinas leccionadas, é o departamento de um ano lectivo. Este projeto do 10.º ano comum, e como podemos ver pela existência de um departamento específico, é uma característica da aposta formativa da escola a que é dado bastante relevo.

Quadro 3. Departamentos e disciplinas.

Departamentos	Disciplinas
- 10.º ano comum	
- Artes	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho - Geometria Descritiva - Gestão das Artes - Teoria do Design
- Ciências	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Física - Física e Química Aplicadas - Matemática
- Ciências Sociais e Humanas	<ul style="list-style-type: none"> - Filosofia - História da Cultura e das Artes
- Línguas e Literaturas	<ul style="list-style-type: none"> - Francês - Inglês - Português

Foquemo-nos um pouco nos departamentos das áreas artísticas.

4.5.1 – Departamento 10.º ano comum

O ênfase é colocado na disciplina de projeto e tecnologia. Nesta disciplina os alunos têm a oportunidade de experimentar duas tecnologias por período de um total de seis grandes áreas tecnológicas ministradas nas escola: audiovisuais, cerâmicas, gráficas, madeiras, ourivesaria e têxteis.

Estas tecnologias incidem em duas vertentes – projeto e oficina.

No final deste ano (10.º) dá-se a escolha primeiro de uma área (11.º) e posteriormente (12.º) de uma especialização dentro dessa área.

4.5.2 – Departamento de Artes

O departamento de Artes possui três disciplinas com incidência em diferentes anos lectivos de acordo com o curso que os alunos frequentam.

Assim, as disciplinas afectas ao departamento são:

- Desenho – disciplina trienal com início no 10.º ano para todos os cursos, insere-se na componente técnico-artística.

- Geometria Descritiva – disciplina bienal podendo apresentar-se como inserida na componente específica ou científica. No curso Científico-Humanístico de Artes Visuais tem início no 10.º ano, nos cursos especializados artísticos inicia-se no 11.º ano.

- Gestão das Artes e Teoria do Design – disciplinas bienais de opção para a componente técnico-artística. Apenas se encontram disponíveis para os cursos especializados artísticos e iniciam-se no 11.º ano.

5 – Trabalho de campo

5.1 – Chegada à escola

Ao iniciar contacto com a professora cooperante, Anabela Canas, tudo correu bem. Não houve qualquer problema ou incidente de relevo com a professora ou com a escola.

Houve um facto digno de relato: a professora cooperante tinha mais do que um estagiário. Isto fez logo com que a coordenação tivesse de ser bastante rigorosa. Fez também com que tivesse de existir interação entre os estagiários, o que levou a uma troca e partilha de conhecimentos e experiências.

Foi cooperando que o trabalho de três docentes, dois deles estagiários, se pode desenvolver na sala de aula e junto dos alunos sem grandes sobressaltos ou desenquadramentos.

5.2 – Departamento de desenho

Segundo me foi relatado pela professora cooperante, Anabela Canas, tem vindo a ser tentada uma uniformização de planificação entre os professores de desenho da escola. Esta uniformização visa eliminar algumas discrepâncias entre as planificações individuais de cada um. Assim, o que se pretendia era a definição de um núcleo de temáticas e exercícios de desenho. Isto seria levado a cabo em alturas específicas e por todos os docentes. Por exemplo no 10.º todos teriam que abordar uma série de questões, no 11.º e 12.º outras. Isto evitaria que os alunos, ao trocarem de professor em diferentes anos, repetissem unidades, podendo haver um núcleo estrutural pelo qual todos teriam de passar.

Várias reuniões foram realizadas sem que no entanto definições estruturais fossem tomadas, definiu-se por exemplo que as aulas de modelo no 12.º passariam do terceiro para o primeiro período.

Apesar de na escola existir um departamento de desenho (onde normalmente nas escolas existe um departamento geral que engloba todas as disciplinas artísticas), não há ainda uma estratégia definida para uma planificação mais geral.

Se as definições vindas do ministério são postas em prática por cada um dos docentes sem que a estrutura do departamento funcione com alguma definições de uniformização, esta mesma estrutura intermédia (meso) não faz uma ponte efetiva entre a estrutura macro (Estado) e a micro (sala de aula).

5.3 – Realidade da turma

A professora cooperante, Anabela Canas, tem três turmas de 12.º ano às quais lecciona desenho. Para efeitos de estágio, a turma escolhida foi o 12.º M. Esta turma é uma turma do curso de Comunicação Audiovisual. Em termos de cultura de escola, as turmas deste curso são conhecidas e apresentadas como turmas algo fracas à disciplina de desenho, não sendo os resultados dos alunos os melhores. No respeitante ao conjunto de turmas da professora cooperante, esta foi apresentada como sendo uma turma com alunos com alguns problemas em relação ao comportamento, sendo que os alunos possuem grandes resistências no tocante à própria disciplina de desenho, não vendo grande interesse ou utilidade na mesma. Os alunos apresentam portanto uma enorme falta de motivação, até porque muitas vezes têm algumas inseguranças. No geral a crença de que a aula e a disciplina de desenho não servem para muito, e que não vão aprender nada, está presente. Há uma auto-sabotagem durante os exercícios: como acreditam que nada vão aprender não se esforçam para sair de uma zona de conforto, não respondem ao pedido e continuam a fazer como já sabem mesmo que estejam a fazer algo da forma menos correta para os exercícios lançados. Os alunos não aprendem nem melhoram porque já pensam previamente que é uma impossibilidade aprenderem.

A par das enormes resistências apresentadas, alguns elementos faltam com regularidade à aula, enquanto outros, um número significativo, faltam de forma esporádica. O número de alunos que vai à aula com regularidade ronda 2/3, ou menos, do total de alunos da turma.

A turma é composta por 25 alunos, sendo que no início do ano lectivo apenas 24 alunos frequentavam a disciplina. No final do primeiro período de aulas, uma aluna mudou de turma acabando por integrar esta turma M.

De acordo com os dados fornecidos, quer pela professora cooperante quer pelos próprios alunos, as proveniências destes são diversificadas a nível geográfico. A maioria dos alunos reside nos arredores da cidade de Lisboa (Cascais, Cacém, Queluz, Sintra) sendo que cerca de dez alunos reside em Lisboa. Um aluno reside com uma avó, sendo que os restantes vivem com ambos os pais ou, no caso de cerca de cinco alunos apenas com um dos pais visto estes se encontrarem divorciados.

As profissões dos pais dos alunos são variadas sendo que a maior incidência recai na profissão de professor (quatro casos). Existe ainda um construtor de instrumentos musicais e profissões ligadas ao comércio, indústria e serviços. O nível de escolaridade dos pais encontra-se dividido quase igualmente por 12.º ano e ensino superior.

Os alunos consideram-se como pertencentes a uma classe sócio-económica média.

As idades dos alunos situam-se entre os 17 e 19 anos, sendo que não existem repetentes à disciplina de desenho.

Na turma existem três casos de necessidades educativas especiais, devido a défice cognitivo ou de concentração. No final do ano lectivo três alunos encontravam-se a realizar um plano de recuperação, sendo que um desses alunos apresentava necessidades educativas especiais e os restantes tinham excedido o limite de faltas permitido à disciplina.

Durante o ano lectivo uma aluna sofreu uma depressão pelo que foi medicada e apresentou um decréscimo na participação e nível de qualidade de trabalho.

Um problema crescente na escola António Arroio tem sido o recurso por parte dos alunos a substâncias alteradoras de comportamentos, como álcool e drogas leves. Na turma junto da qual se realizou o estágio não se verificaram problemas de alcoolemia, contudo alguns alunos (cerca de dez) consumiam com alguma regularidade drogas leves chegando por vezes a comparecer nas aulas sob o efeito das mesmas.

5.4 – Alunos – caracterização

Na turma existem três alunos com necessidades educativas especiais. Um com hiperatividade e os restantes com défice cognitivo ou enquadramentos de apoio específicos. São alunos pouco motivados para a disciplina, até porque com facilidade perdem o interesse e a concentração nas atividades propostas.

Para além destes três casos assinalados, os restantes elementos da turma também não apresentam grande interesse ou motivação. A postura começou por ser de alguma desconfiança e descrédito em relação à disciplina e aos exercícios. Regra geral achavam que não iam aprender nada e que a disciplina de nada servia. Apegavam-se muito a formas de fazer que conheciam e a respostas quase que programadas aos exercícios, ou seja, acabavam por nunca sair de uma zona de conforto realizando trabalhos de uma forma que lhes era confortável e na qual tinham algum domínio mesmo não sendo aquilo que lhes era pedido nos exercícios.

Havia no geral uma enorme desconfiança em relação ao que se propunha nos exercícios.

Com o passar do tempo as resistências foram diminuindo. Falando agora de alguns casos específicos:

a) Ana (nome fictício), uma aluna com um visual extravagante e bastante cuidado senta-se nas filas da frente. Suspira muito quando os exercícios são lançados e normalmente desiste a meio não concluindo o desenho. Nas aulas um acompanhamento é feito pela parte da professora cooperante e por mim também, é feita uma ronda pela sala enquanto os alunos desenhavam. Durante esse percurso alguns aspectos são mencionados individualmente a cada aluno, é pedida atenção ao enquadramento, alguns aspectos de proporção têm de ser corrigidos, alguns vícios na forma de desenhar dos alunos são contrariados. Muitas vezes estes reparos que começam por ser algo individual alargam-se para comentários gerais a toda a turma.

Voltando à Ana, quando lhe é feito algum reparo ou se chama a atenção para algum aspecto diz que já havia reparado nessa falha no seu desenho, contudo não resolveu esse problema e nem sequer tentou fazê-lo. Mesmo após o reparo por parte do professor a aluna continua a cometer os mesmos erros, não tentando resolvê-los.

Estes problema é recorrente verifica-se em vários alunos da turma. Muitas vezes os desenhos ficam inacabados ou os aspectos menos conseguidos não são alvo

de reformulações. Apesar das insistências da professora cooperante o trabalho em desenho não é visto pelos alunos como algo experimental. Uma das grandes dificuldades é mesmo esta, não entendem o exercício com uma ideia de esboço e tentativa e erro mas sim como cada trabalho sendo algo final onde se acaba por perpetuar os mesmos erros.

b) A Leonor e a Sofia (nomes fictícios). Estas duas alunas são exemplo das resistências gerais da turma. São boas alunas mas raramente respondem ao exercício que é pedido preferindo fazer as coisas como entendem mesmo que não seja de todo o âmbito do exercício, por exemplo, trabalham com linha quando é um exercício de mancha. Quando confrontadas desresponsabilizam-se, alegam não ter entendido o exercício. Não se trata de não terem entendido de facto mas sim de resistirem ao trabalho. Quando por alguma razão não trazem para a aula o material necessário assumem uma postura idêntica, a culpa nunca é delas. Este facto faz com que muitas vezes acabem mesmo por indiretamente responsabilizar o professor que não tem em conta os horários preenchidos ou os vários trabalhos para outras disciplinas. Não há um sobrecarregar de trabalho com a disciplina de desenho, estes argumentos são utilizados pelos alunos como forma de se desresponsabilizarem.

É necessário um esforço por parte do professor em primeiro lugar para não tomar para si, ou como falha sua, estas questões, em segundo lugar é preciso chamar os alunos à responsabilidade dos seus atos.

c) Há ainda que mencionar um grupo de alunos que necessitam de alguma atenção no acompanhamento. São alunos autónomos que ainda assim por vezes, e devido a fortes inseguranças que os assolam, bloqueiam. Não conseguem avançar no trabalho sem que lhes seja feito um reparo. Solicitam muito a presença do professor nessas circunstâncias.

5.4.1 – Planificação exercícios de aula

As aulas de desenho da professora cooperante iniciaram-se com a elaboração de um teste diagnóstico. Os resultados foram discutidos entre a turma. A partir daí foram tiradas conclusões. A professora ficou ao corrente das dificuldades dos alunos, assim como eles próprios puderam tomar consciência disso.

Em seguida levou-se a cabo um exercício de melhoramento com indicações individuais dadas pela professora cooperante.

Os exercícios propostos pela professora cooperante visavam sobretudo fazer com que os alunos tentassem ultrapassar as suas dificuldades. Assim estes foram constantemente estimulados e incentivados a estarem atentos a questões de enquadramento, à elaboração de esboços.

A professora cooperante aplica um método diacrónico de entender e construir o desenho.

É importante no contexto desta turma que o desenho seja visto como um instrumento e como um exercício mais do que um trabalho final. Deste posto de vista é conveniente que se entenda o desenho como um todo, como uma construção global. Assim cada exercício que é pedido aos alunos assenta na ideia da construção de algo quer experimental, onde se assumam, se trabalhem e corrijam erros no próprio desenho, como algo uniforme em termos de lógica, cada desenho não deve ficar inacabado, deve haver um esforço de resolução do mesmo e mais uma vez dos problemas que nele surjam.

5.4.2 – Dificuldades técnicas

Um outro problema geral da turma é as dificuldades a nível técnico. De uma forma geral os alunos apresentam uma grande falta de preparação técnica na construção do desenho. Esta falha dever-se-á, em parte, a modos de fazer que não foram diversificados em anos lectivos anteriores. Isto leva em parte à grande resistência dos alunos perante a diversificação de modos de fazer requerida pelos novos exercícios. A incapacidade de estruturar, de enquadrar, de partir do geral para o particular, de desenhar em grandes formatos, de trabalhar o claro-escuro de um tom mais claro para um mais escuro, como um todo, e de representar esses valores por meios que não mancha, são dificuldades gerais.

De maneira geral na turma os alunos não entendiam o desenho enquanto um todo, os exercícios de desenho eram elaborados enquanto uma soma de partes. Isto levava a que muitas vezes não se resolvessem problemas de escala ou de enquadramento. Ou seja, ao construírem os desenhos como uma soma de vários

elementos desconexos e não como um todo uniforme, os desenhos ficavam muitas vezes inacabados. Quando isto não acontecia e os alunos conseguiam concluí-los, podiam ver-se várias inadequações decorrentes da fragmentação: diferentes áreas com escalas distintas, por exemplo, ou diferentes pontos de vista nos diferentes objetos que compunham a composição a desenhar (no desenho à vista).

Aliada a esta dificuldade de entender o desenho como um todo está o facto de os alunos não elaborarem esboços. O desenho é visto como um resultado final e não como um estudo, daí não haver lugar para a experimentação e não corrigirem erros no desenho. Cada exercício não é visto pelos alunos como uma oportunidade de melhoramento, como uma construção por tentativa e erro. Assim não é possível ver nos desenhos elaborados tentativas de rectificação, quando muitas vezes os próprios alunos têm consciência das fragilidades e erros. O desenho é entendido por eles como algo final e fechado e não efetuam correções. Confunde-se acabado com fechado.

Neste contexto a minha chegada a esta turma para estágio não pôde contemplar a implementação a curto prazo da unidade didáctica proposta.

Assim foi feito um acompanhamento das aulas e prestou-se auxílio na implementação da planificação da professora cooperante, de forma a serem resolvidos estes problemas técnicos.

Tendo em conta o contexto específico da turma, as dificuldades e resistências apresentadas, prestei acompanhamento à turma nas aulas já planificadas pela professora cooperante, sendo que na última aula do primeiro período foi feito um exercício preparatório para a minha unidade didáctica.

6 – Unidade didática Sabotagem e Colaboração

Uma vez que o âmbito mais específico e direto da minha ação durante o período de estágio incide sobre a realidade da sala de aula, o foco da atenção voltou-se para questões de cooperação dentro da sala de aula, entre o professor e os alunos, entre os alunos e entre os alunos e o seu próprio trabalho.

Assim, a Unidade Didática que se segue visa, na realidade Micro da sala de aula, promover a colaboração tão necessária entre todas as estruturas e níveis no ensino.

6.1 – Apresentação da unidade didática

Os exercícios que se apresentarão de seguida compõem uma unidade programática que tem em vista o desenvolvimento de competências sociais ligadas ao trabalho em colaboração, assim como competências técnicas associadas à prática do desenho.

A unidade de trabalho pensada parte de uma ideia retirada de uma dinâmica de grupo (Brandes & Phillips, 1977). Nessa dinâmica de nome “sabotagem” o que se pretende levar a cabo é um exercício de hipótese, análise e reflexão. Partindo da premissa “como poderei sabotar o grupo?”, apresentam-se alguns exemplos. O professor poderá começar este jogo indicando ele próprio o que poderia fazer para sabotar o grupo, por exemplo: “posso sabotar o grupo não comunicando, não dando orientações sobre o trabalho, não introduzindo sequer o mesmo”, ou “posso sabotar o grupo não ouvindo o que têm para me dizer”. Neste momento a conversa é aberta à turma e cada um poderá livremente expressar como pensa que poderia sabotar o grupo e o trabalho. Em termos de previsão e exemplo, podem surgir respostas como “posso sabotar porque estou cansado e não quero trabalhar”, “posso sabotar porque não gosto dos colegas”, “posso sabotar porque prefiro ficar à conversa” ou mesmo “posso sabotar porque o trabalho não me interessa”. Este jogo pode constituir um bom exercício de diagnóstico para o professor e para a turma. Claro que este tipo de abertura e diálogo terá de ser fomentado previamente caso contrário o risco de os alunos se sentirem intimidados poderá ser grande. Assim o professor poderá fazer várias aproximações de diálogo de forma a não sabotar ele próprio esta atividade.

Aqui a avaliação que se faz é reguladora, serve para que se estabeleça um ponto da situação em relação ao clima de turma mais até do que em relação a matérias ou conteúdos. Contudo, este tipo de balanço é útil e necessário para o desenvolvimento posterior de toda a atividade.

Destas considerações mais gerais acerca da sabotagem da turma e da aula, parte-se, com orientação do professor, para um tipo de sabotagem mais específica, coloca-se o cenário de os alunos poderem intervir em desenhos de colegas e pergunta--se “como posso sabotar o desenho de um colega e o meu próprio?”. Aqui o professor poderá ouvir os alunos que por alguma razão não tenham ainda falado muito, aumentando o leque de participantes, de forma a que todos possam ser ouvidos.

Após este primeiro momento parte-se para o exercício de desenho. O professor deverá começar por explicar em que consiste o trabalho. Pede-se aos alunos que escolham um desenho anatómico de um gesso que tenham feito anteriormente. Aqui pode tentar estimular-se o espírito crítico e pedir que escolham um desenho que tenha fragilidades e que portanto considerem que pode ser melhorado, ou o professor pode ser ele próprio a escolher o desenho (direta ou indiretamente, isto é dizendo qual o desenho ou direcionando para o desenho que considera mais adequado ao exercício).

Tendo como modelo a mesma figura de gesso que surge representada no desenho do colega, o aluno terá de intervir no mesmo. Esta intervenção pode ser realizada de várias formas e cabe ao professor introduzir qual ou quais deverão ser utilizadas. Podem ser utilizados por exemplo o desenho direto sobre o primeiro desenho, o recorte ou a colagem. Pode mesmo ser pensado um trabalho em várias fases e com vários desenhos, veja-se a Figura 1.

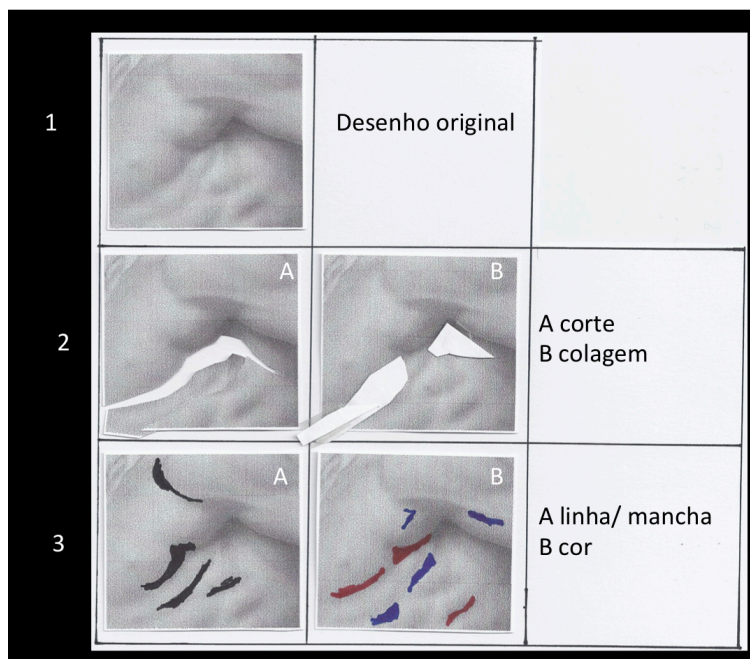


Figura 1. Primeiro Exercício. 2012, fotografia policromada. Fonte: própria.

Pode também ser equacionado um exercício de intervenção em várias fases sobre o mesmo desenho como na Figura 2.

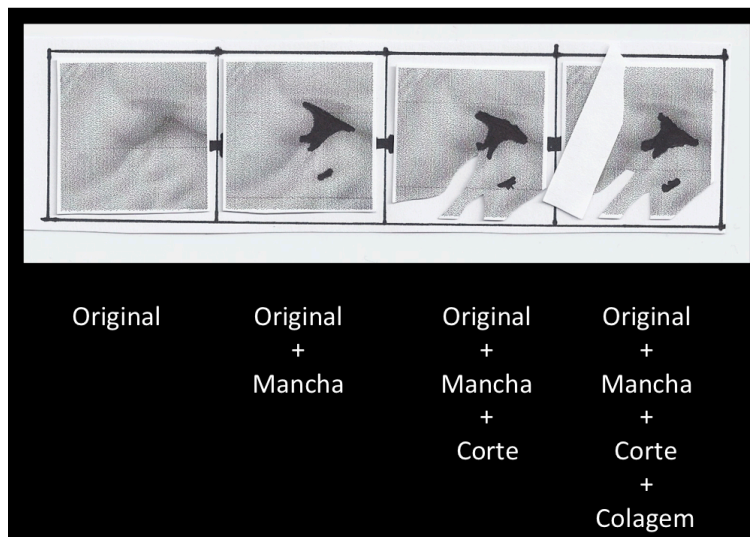


Figura 2. Segundo Exercício. 2012, fotografia policromada. Fonte: própria

Depois de elaborados os desenhos destes dois primeiros exercícios, é fundamental que se promova e estimule o diálogo entre os alunos, que se pense acerca do que se acabou de realizar, por isso é importante que toda a turma seja envolvida num exercício de diálogo e comparação entre desenhos para que se possam retirar conclusões.

Como terceiro exercício pode ser ainda equacionado um desenho colaborativo. Pode pedir-se aos alunos que em grupos elaborem um *cadavre-exquis*. Estes desenhos podem partir de premissas mais ou menos específicas dadas pelo professor, isto é podem ser de tema completamente livre ou o professor pode mesmo restringir o que se desenha. Pode por exemplo manter-se o desenho à vista de gessos ou não.

6.1.1 – Avaliação

Em termos de avaliação, esta é uma constante ao longo de todo o processo. Devendo no início proceder-se a um diagnóstico de forma a obter informações acerca da situação em que a turma se encontra, quer a nível técnico das questões ligadas ao desenho, quer a nível de competências sociais que propiciem a colaboração. O professor deve estar presente durante o processo dando indicações e procedendo com os alunos a tomada de conclusões acerca do cumprimento dos objetivos. O professor deve auxiliar também na identificação de problemas a ultrapassar. E por fim deve ser promovida a comparação entre trabalhos, mas uma comparação saudável e que não gere competição desnecessária entre a turma, para que se tirem conclusões acerca do trabalho elaborado.

O exercício é superado com sucesso se as intervenções dos alunos forem produtivas.

No que respeita à classificação, esta, caso não seja necessária, não deve ser utilizada.

6.1.2 – Número de aulas

Este exercício pressupõe uma aula zero, isto é uma aula prévia em que o primeiro desenho seja elaborado pelo aluno. Este pode ser ou não informado neste momento que o desenho se destinará a sofrer intervenções posteriores.

Numa primeira aula dá-se a dinâmica de grupo assim como a elaboração de um ou dois desenhos. Pode dedicar-se mais uma aula a esta fase se for necessário.

Segue-se uma aula com a construção de um desenho em várias etapas e por vários alunos.

No final o desenho feito em colaboração.

Através do desenho e explorando capacidades técnicas dos alunos pretende-se com o exercício apresentado promover a colaboração e cooperação. Assim este exercício surge como potenciador de desenvolvimento nos alunos destas valências.

6.2 – Aulas

O trabalho em campo, estágio, compreendeu a duração total do ano lectivo. Desta forma, pretendia-se um maior contacto com os alunos em vista a uma mais eficaz implementação da unidade didáctica proposta.

A consequência da longa duração temporal do estágio foi o acompanhamento e participação em alguns projetos que sucintamente serão apresentados em seguida.

6.2.1 – Aula da auto-avaliação

Na aula de auto-avaliação, os alunos responderam a um conjunto de perguntas elaboradas pela professora. Para esta turma parece mais acertado a auto-avaliação ser assim direccionada, com perguntas concretas a orientar as respostas que servem de reflexão para a construção da nota final (numérica) que os alunos pensam merecer.

As perguntas colocadas no quadro e às quais os alunos deveriam responder por escrito e entregar foram as seguintes:

- 1. Consideras ter cumprido os objectivos propostos? Qualifica o grau de cumprimento dos mesmos.*
- 2. Consideras ter entendido os objectivos propostos para cada trabalho? Se não, em que aspectos?*
- 3. Faz uma avaliação do teu desempenho na disciplina:*
 - Atitudes e valores*
 - Trabalho na aula*
 - Diário Gráfico*
- 4. Avalia a tua evolução relativamente ao ano anterior.*
- 5. Avalia a tua evolução desde o inicio do período.*
- 6. Propõe uma classificação para o 1.º período.*
- 7. Críticas e propostas.*

Regra geral os alunos mostraram uma forte consciência em relação ao trabalho que desenvolveram, não sendo de estranhar que as clarificações finais não divergissem grandemente das por eles propostas na auto-avaliação.

Nas respostas à questão 7 surgem dados interessantes. Alguns colocam críticas a si mesmos e propõem como melhorar; outros colocam alguns reparos direcionados à professora, como poderem ouvir música na aula, poderem ir desenhar para o exterior ou mesmo executar mais um ou dois exercícios relativos a algo que os agradou; outros dizem não ter nada a apontar e de seguida fazem um qualquer reparo.

6.2.2 – Projeto da Companhia de Caminhos de Ferro

A Companhia de Caminhos de Ferro CP, estabeleceu um protocolo de parceria com a escola António Arroio. Assim foi lançado um exercício com vista à elaboração de um projeto de um painel para as carruagens das locomotivas da linha de Cascais. O prémio para o projeto escolhido é um bilhete duplo de inter-rail. Como exemplo de temáticas foram apresentadas: mobilidade, comboio, marca CP, cenas do quotidiano.

Aos alunos foi disponibilizado tempo de aula para desenvolverem o trabalho de projeto.

Assim este concurso foi integrado na disciplina de desenho onde se pretendeu explorar sobretudo questões ligadas a metodologia projetual, assim como da comunicação em desenho.

Foi proposto aos alunos uma calendarização.

Os alunos tinham dois grandes momentos, um de exploração de ideias, seguindo-se de uma exploração mais específica de algumas dessas ideias com vista à elaboração da proposta final.

Os alunos apresentaram várias dificuldades no trabalho de projeto, em grande medida porque não trabalharam o suficiente. Neste projeto foi pedido que trouxessem previamente folhas com a imagem das carruagens onde a intervenção de desenho deveria ter lugar. Aconteceu que poucos prepararam previamente essas folhas. Os que não prepararam tentaram desresponsabilizar-se desse facto, alegando falta de tempo e meios, assim como a existência de outras prioridades. Neste ponto quer eu, quer a professora cooperante fomos mais rígidos com eles de forma a tomarem consciência das responsabilidades e de que do não cumprimento das mesmas advêm consequências. Neste caso muitos tiveram de concluir o trabalho de projeto fora do tempo da aula, sendo que em alguns casos não ficou concluído com a qualidade exigida.

Exemplos de trabalhos dos alunos na Figura 3 e em apêndice.



10

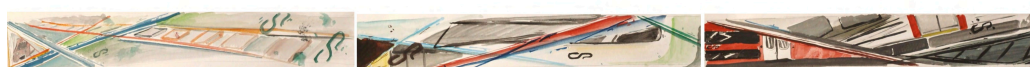


Figura 3. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos. 2013, técnica mista sobre papel A3. Fonte: Escola Secundária Artística António Arroio.

6.2.3 – Modelo nu

As aulas de modelo nu foram importantes para os alunos levarem a cabo exercícios rápidos. Chegaram mesmo a ter apenas 15 segundos para cada desenho. Após os primeiros resultados pouco conseguidos, começaram a surgir soluções e desenhos de interesse.

A professora cooperante, Anabela Canas, chegou mesmo a levar a cabo um desenho ditado, em que ditava a parte do corpo do modelo que os alunos tinham de desenhar.

6.2.4 – Aulas da estagiária Rute

Durante o ano letivo 2012/ 2013, a professora cooperante tomou essas mesmas funções junto de mais do que um estagiário. Assim no segundo período com uma colega estagiária, desenvolvi um projeto de intervenção urbana, trabalho que visava a interação entre os alunos e a comunidade local com mediação da junta de freguesia.

O desafio deparado, nestas aulas que haviam sido programadas e encontravam-se a ser lecionadas por outra pessoa, foi o da intervenção e cuidado com a mesma. Ou seja, houve um certo distanciamento. Prestou-se algum auxílio aos

alunos mas nunca sem se confirmar com a estagiária Rute se se estava a ir de encontro aos parâmetros por ela pensados e programados. Este auxilio e participação foi diminuto e tentou-se sobretudo observar mais do que agir.

Estas aulas exigiram uma adaptação não tanto aos alunos mas a um colega, colega esse que devido à própria natureza do seu trabalho, estágio para um mestrado em ensino, necessitava de um pouco mais de espaço para a tomada de decisões. Optou-se por um papel pouco presente e ativo para evitar interferir com possíveis consequências nefastas.

6.2.5 – Pigmentos naturais

O trabalho desenvolvido nesta aula, foi ligado a um exercício de desenho mais vocacionado para uma vertente imaginativa. Os pigmentos foram elaborados na disciplina de Físico-química por parte dos alunos da turma (metade da turma optou pela escolha desta disciplina que não é de carácter obrigatório), sendo que de forma solicita, explicaram aos restantes colegas o processo envolvido na feitura dos mesmos.

O trabalho em colaboração entre a disciplina de desenho e a de físico-química proporcionou a surgimento desta aula e subsequente trabalho nela desenvolvido.

Fotografias desta aula nas Figura 4 e 5 assim como em apêndice.



Figura 4. Amostras de pigmentos naturais. 2013. Fonte: própria.



Figura 5. Amostras de pigmentos naturais. 2013. Fonte: própria.

6.3 – Reformulação da unidade didática Sabotagem e Colaboração

Após esta experiência prática de contacto com a turma, a unidade didática que havia sido programada sofreu reformulações.

Tentou-se em conjunto com a professora cooperante, Anabela Canas, uma forma de integrar o projeto de colaboração no desenho em exercícios que visem auxiliar os alunos nas suas dificuldades.

Os exercícios propostos na unidade programada podem vir a ser integrados no normal decurso das aulas, isto é, a unidade poderá ser algo introduzido em continuidade com a planificação da professora cooperante e não como uma unidade completamente autónoma.

Veja-se no Quadro 4 a planificação final da unidade.

Quadro 4. Planificação
ESCOLA SECUNDARIA ARTÍSTICA ANTÓNIO ARROIO
DESENHO 12.º ano - 2012/2013
Diogo Leão - Planificação de unidade didáctica Sabotagem e Colaboração

Unidade	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Exercícios	Exercícios
6 aulas	<ul style="list-style-type: none"> Enquadramento Análise da estrutura e proporções. Valores de claro-escuro. Efeitos da utilização da cor enquanto elemento construtivo. Contrastes e materiais. Recorte Organização dinâmica Processos de síntese e adequação de linguagens. 	<ul style="list-style-type: none"> Rastrear de competências adquiridas Compreender os objetivos a cumprir de acordo com a interpretação de um enunciado Compreender, em função de um enunciado os pesos relativos das várias competências adquiridas a demonstrar. Analisar e criticar de modo construtivo os resultados do exercício em função dos objetivos definidos Compreender a importância de uma boa gestão do tempo Compreender as diferenças entre representação e expressão Utilizar corretamente os conhecimentos para uma análise crítica estruturada. Utilizar os materiais e técnicas corretamente para um efeito desejado. Analisar e criticar de modo construtivo os resultados do exercício em função dos objetivos definidos. Observar e caracterizar representando, tendo em conta as variáveis da representação (proporção, escalas e distâncias, eixos e ângulos relativos, volumetria, configuração e pontos de inflexão de contorno, estrutura) assim como o claro-escuro do modelo observado. Utilizar os meios gráficos com expressividade. Saber organizar o campo visual Conhecer a teoria da cor. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação e representação através de recortes de uma figura humana de gesso com folha de formato A4. Exercício de ritmo/ cor: em folha de formato A2, quatro experiências. Utilização de um pormenor de desenho previamente elaborado como base para as transformações formais e de cor a serem levadas a cabo. (Nota: Exercício programado pela professora cooperante – intervenção e interligação com a unidade aqui proposta). Diálogo acerca do exercício realizado e do exercício a realizar na aula seguinte. Desenvolvimento de desenhos (10/ 15 min) – 3 desenhos + 1. Cada aluno começa a trabalhar num desenho do modelo de gesso. Tem 10/ 15 minutos. De seguida os desenhos permanecem na carteira, sendo que os alunos avançam todos um lugar para a frente. Este processo repete-se mais duas vezes. No final o aluno trocou três vezes de lugar, tendo trabalhado em quatro desenhos diferentes. Num primeiro momento o aluno só deverá utilizar lápis de grafite; em seguida deverá utilizar duas cores em pastel de óleo, uma quente e uma fria; num terceiro momento deverá recorrer ao recorte; por fim poderá num último momento utilizar qualquer um dos três recursos usados anteriormente. Diálogo acerca do exercício realizado e do exercício a realizar na aula seguinte. Desenvolvimento de desenhos (3min) – 8 desenhos. Começa-se a aula com um exercício semelhante ao da aula anterior, excepto na duração da intervenção em cada desenho, no número de desenhos em que o aluno intervém e no material a utilizar, sendo que aqui só poderá utilizar lápis de grafite. Diálogo acerca do exercício realizado. Auto-avaliação acerca dos resultados alcançados. Desenvolvimento de desenhos (15/ 20 min) – 2 desenhos. 1.º: Desenho às fátias. O aluno desenha uma área horizontal do desenho e passa ao colega que desenha outra área horizontal e assim por diante. 2.º: Três ou quatro alunos em simultâneo intervêm na mesma folha de papel construindo o desenho. Diálogo acerca do exercício realizado. Discussão acerca dos trabalhos realizados na unidade didáctica e ao longo do ano lectivo. Diálogo acerca do exame nacional de desenhos e exercícios de preparação (Nota: Exercício programado pela professora cooperante – intervenção e interligação com a unidade aqui proposta). 	<p>1 aula</p> <p>1 aula</p> <p>1 aula</p> <p>1 aula</p> <p>1 aula</p> <p>1 aula</p>

6.4 – Implementação da unidade didática Sabotagem e Colaboração

6.4.1 – Primeira aula, dia 11/12/2012

Para a unidade proposta pretendia-se uma implementação ao longo do ano lectivo, uma vez que o próprio estágio compreendia a permanência na escola e acompanhamento dos alunos durante esse período de tempo.

Desta forma pretendia-se que a unidade e a própria figura do estagiário não surgissem como elementos completamente estranhos ao decorrer das aulas.

Assim a primeira aula correspondente à planificação da unidade foi levada a cabo no final do primeiro período, após todos os exercícios realizados e num momento em que os alunos já haviam preparado o balanço de auto-avaliação desse mesmo período. Pretendia-se com esta opção de calendário que o exercício pudesse surgir numa ocasião em que os alunos se encontrassem potencialmente mais relaxados face ao trabalho da disciplina. Procurava-se também que a receptividade para o exercício, e em consequência os resultados do mesmo, pudessem ser mais livres de condicionamentos. Por fim pretendia-se também associar este exercício a uma avaliação sobretudo baseada no carácter de auto-avaliação, isto é, o tipo de avaliação deveria ser eminentemente própria e resultante do balanço feito relacionando as dificuldades e progressos na superação das mesmas através do exercício proposto.

Este primeiro exercício consistia na representação de um modelo de gesso de figura humana, através da utilização de uma técnica de corte e recorte de uma folha de papel branca e de formato A4.

Deliberadamente não foram mostrados exemplos e pouco foi falado acerca das diversas abordagens possíveis. Pretendia-se condicionar o mínimo possível os alunos esperando que pudessem surgir abordagens muito distintas. Acabou mesmo por surgir uma multiplicidade de respostas.

Enquanto uns alunos optavam por recortar os contornos da figura mantendo o formato retangular da folha presente, outros desenhavam apenas a silhueta. Uns entrevistaram dando acentuações de claro escuro no interior da figura, recortando as áreas correspondente ao escuro, enquanto que outro sobrepuseram camadas de papel de forma a criarem volumetrias, passando o desenho a ter um carácter tridimensional. Outros ainda aproveitaram pedaços excedentes de papel para corrigir alguns golpes cortados, sobrepondo camadas mas sem terem em vista a criação de tri-dimensão.

No final todos mostraram os desenhos e houve discussão acerca dos resultados. Foram marcadas semelhanças entre alguns assim como salientadas diferenças.

Pretendia-se com este primeiro exercício causar algum sentimento de desinibição nos alunos, assim como retirá-los de uma zona de conforto, note-se que nunca haviam desenhado através de recortes.

Ao serem colocados perante uma das suas maiores dificuldades, fazer diferente do que estavam acostumados a fazer, ao terem de executar algo novo, foram estimulados a pensar, a arranjar situação criativas e alternativas, a questionar modos de funcionamento que eram muito seus. Ao responderam ao exercício, acabaram por ultrapassar algumas das resistências que tinham perante a frustração. Como se encontravam num terreno novo e por explorar, acabaram por responder com menos resistências em relação à normal reação que tinham perante os exercícios com meios ou técnicas já por si conhecidas. Assim a frustração que apresentavam era também menor e não foi impedimento para a criação de soluções para os problemas que iam surgindo no decurso da elaboração do trabalho.

6.4.1.1 – Primeiro exercício

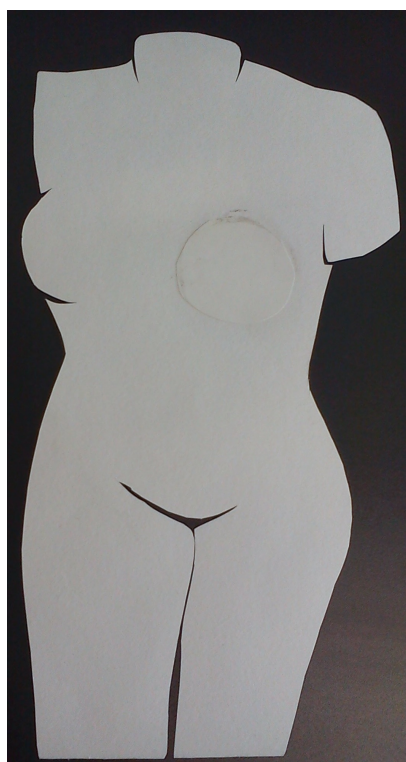


Figura 6. Exemplo de trabalho realizado por aluno. 2013, papel A4 recortado e colado, sobre fundo preto. Fonte: própria.

No trabalho presente na Figura 6, podemos ver o recurso a alguns meios que foram comuns nos desenhos deste primeiro exercício. Regra geral houve dois modos de atuação perante o suporte folha de papel. Um primeiro modo em que os alunos mantiveram a referência à folha, onde se nota que o suporte utilizado foi uma folha retangular, uma vez que as margens da folha foram mantidas. Um segundo modo em que as figuras surgem sem referência à folha, os contornos da figura não guardam referência nem aproveitam o retângulo original. Estes dois modos surgiram no entanto misturados em alguns trabalhos, por exemplo na Figura 7 podemos ver o aproveitamento da base e topo da folha para a construção da representação dos cortes presentes no modelo de gesso.



Figura 7. Exemplo de trabalho realizado por aluno. 2013, papel A4 recortado e colado, sobre fundo preto. Fonte: própria.

Existe ainda uma outra divisão, entre trabalho sobretudo de recorte e trabalho assente na colagem. Se alguns alunos optaram por representar a figura recorrendo a cortes, funcionando o que se cortava como linhas e definição de áreas mais escuras como na Figura 8, outros optaram por utilizar o recorte para definir os contornos exteriores, sendo que no interior optaram por, através de colagem, criar a noção de linhas de contorno e volumes. Se virmos a Figura 9, neste trabalho o aluno tentou sugerir noções de claro-escuro recorrendo à colagens de papéis com volume que

criavam sombras, quando colocados num ângulo específico face à fonte de iluminação.



Figura 8. Exemplo de trabalho realizado por aluno. 2013, papel A4 recortado e colado, sobre fundo preto. Fonte: própria.



Figura 9. Exemplo de trabalho realizado por aluno. 2013, papel A4 recortado e colado, sobre fundo preto. Fonte: própria.

6.4.2 – Segunda aula, dia 06/05/2013

Este segundo momento, composto pelo maior número de aulas da unidade didática, foi levado a cabo no terceiro período, no início do mês de maio.

Na segunda aula programada, tentou-se interligar o trabalho que estavam a desenvolver com o que começariam em seguida. Assim concluiriam um exercício de cor, ritmo e movimento. Neste exercício programado pela professora cooperante, os alunos teriam de escolher um pormenor de um desenho já realizado, desenho esse correspondente à representação de uma figura humana de gesso, réplica de uma estátua clássica. Com o detalhe teriam de efetuar quatro experiências, todas juntas em uma folha A2. Pretendia-se que através de uma acentuação ou nivelamento do pormenor levassem com este a cabo quatro diferentes composições que expressassem diferentes ritmos e utilizassem também para a criação desse efeito cores diferentes.

Este momento foi importante no encadear do trabalho. Em primeiro lugar porque estavam de alguma forma a trabalhar com a ideia de transformação e de criação de várias versões com base num elemento comum, depois porque estavam a trabalhar com a cor experimentando diferentes formas e conjunções cromáticas de forma a chegarem ao resultado pretendido.

Ora no exercício que os alunos iriam realizar na terceira aula, estes dois elementos, a transformação e a cor, constituíam-se como elementos de extrema importância.

No final desta segunda aula, apresentou-se, em diálogo com a turma, a base do enunciado para o exercício a realizar na aula seguinte.

6.4.3 – Terceira aula, dia 07/05/2013

Na terceira aula começou por se apresentar as especificidades do enunciado. Explicou-se que se iriam realizar três trabalhos. Esses trabalhos consistiriam em intervenções em desenhos diferentes. Cada desenho deveria ficar numa carteira sendo que cabia aos alunos deslocarem-se. Estes três trabalhos correspondiam a intervenções diferentes, utilizando materiais e técnicas diferentes e que visavam objectivos também eles diferentes. Assim as três intervenções de natureza diferente visavam num primeiro momento um apontamento da figura, com base na estruturação da mesma, tendo em conta enquadramento, proporções, eixos, e deveria ser realizado a lápis de grafite, traço leve, como um esboço.

No segundo momento tratava-se da intervenção de cada um num desenho que não havia sido por si esboçado. Cada aluno, recorrendo a duas cores em pastel de óleo, uma cor quente e uma fria, deveria corrigir o que achava que se encontrava mal ou menos bem apontado no desenho. Assim pretendia-se estimular um olhar atento e uma capacidade de análise face ao desenho com que cada aluno se deparava. As questões ligadas com a cor e a transformação levadas a cabo na segunda aula e que resultavam do trabalho já planificado pela professora cooperante, resultavam aqui como uma mais valia já adquirida e importante para o realizar deste exercício.

O terceiro momento dizia respeito à utilização do recorte como elemento construtivo. Mais uma vez os alunos mudaram de desenho e por consequência de posição, alterando também assim o ponto de vista que possuíam do modelo. Neste momento a azafama na sala já era elevada, com comentários e pedidos de ajuda. Por vezes alguns alunos deparavam-se com formas de desenhar muito diferentes das suas e para além disso deparavam-se com a utilização de cores que podiam não ser da sua preferência. Também o tempo e a gestão deste surgia como questão e matéria de dificuldade para os alunos. Só nesta terceira parte do exercício é que os tranquilizei dizendo que haveria mais um momento de intervenção. O quarto momento já se encontrava programado, contudo decidiu-se não comunicar logo de início aos alunos. Decidiu-se dessa forma para criar também alguma dinâmica mais ativa na sala de aula mas também porque a implementação desta unidade didática não visava apenas um momento de aprendizagem para os alunos mas também para o professor em estágio. Programou-se o último momento do exercício tendo presente que este poderia nem ser levado a cabo. Imagine-se que todos os alunos concluíam o trabalho nos três momentos, finalizando o desenho e não sentido necessidade de tempo extra para mais correções ou apontamentos. Nesse caso não se realizaria. Mas não foi o que sucedeu. No quarto e último momento do exercício os alunos trocaram mais uma vez de carteira e puderam, perante o desenho que encontravam, e que para si era novo, intervir com qualquer um dos meios utilizado no momento anterior. Tal como nos momentos anteriores os alunos dispunham de entre dez a quinze minutos para a intervenção.

Durante todo o exercício, e nos seus vários momentos, na generalidade os alunos mostravam-se preocupados com o carácter permanente da intervenção que iam realizar num desenho que de origem não o consideravam como sendo seu por não terem sido eles a iniciá-lo. Em menor número alguns expressavam preocupação

com a intervenção e alterações que os colegas poderiam levar a cabo no desenho que deixavam.

No final acabaram por entender os desenhos como um constructo colectivo, como o resultado de uma certa organicidade própria do carácter de construção colectiva inerente ao exercício.

O diálogo que foi promovido no final do exercício acabou por abordar questões já aqui indicadas como também se focou de forma algo inesperada na questão do feio e do abjecto. Enquanto construção colectiva e através da utilização de vários materiais e técnicas distintas por indivíduos com expressões e sensibilidades também elas distintas, os desenhos acabaram por resultar visualmente em objetos que eram muitas vezes bizarros para os alunos. Previa-se esta presença do estranho nos desenhos finais sendo que contudo não se antecipou o elevado interesse por isso causado nos alunos.

6.4.3.1 – Segundo exercício



Figura 10. Exemplo de trabalho realizado por quatro alunos. 2013, papel A2 com lápis de grafite e pastel de óleo, recortado e colado, sobre fundo A1. Fonte: própria.

No segundo exercício, podemos notar, como na Figura 10, que houve a tentativa de sabotar o trabalho por parte de um ou dois alunos. Devido ao facto de os alunos terem de trocar de desenho, os alunos sabotadores puderam criar diversões em mais do que um trabalho. Estes alunos mereceram alguma atenção, primeiro no sentido de compreender as razões que os levavam a desempenhar tal comportamento, segundo porque era interessante canalizar esta energia criativa para a construção da figura. Ao invés de apenas decorarem as figuras, tentou-se fomentar os alunos a transformarem estes pormenores que tinham o intuito de sabotar o trabalho em elementos construtivos.

Podemos ver na Figura 11 a tentativa de eliminação de um elemento sabotador. O que se passou neste trabalho foi que o primeiro aluno desenhou a figura de gesso com a cabeça da pessoa que se encontrava à sua frente a tapar o modelo. Como o aluno não tinha um bom ângulo de visão do modelo, em vez de trocar de lugar, decidiu auto-sabotar o seu trabalho. Os alunos que fizeram intervenções após o primeiro, tentaram construir a volumetria da figura de gesso, recorrendo ao corte e aproveitamento da matéria cortada. Assim houve uma recomposição da figura de forma a tentar representa-la da melhor maneira.



Figura 11. Exemplo de trabalho realizado por quatro alunos. 2013, papel A2 com lápis de grafite e pastel de óleo, recortado e colado, sobre fundo A1. Fonte: própria.

Na Figura 12 podemos observar o recurso a diferentes meios para compor o desenho. Aconteceu que neste desenho um dos alunos que interveio deu noções de volumetria à zona dos seios do modelo, recorrendo a linhas e à criação de umas formas geométricas com proximidade aos cones. Curiosamente na aula que se seguiu, e após o comentário destes trabalho, vários alunos optaram por soluções semelhantes.

No geral nesta segunda aula, os alunos descuraram a representação da cabeça e rosto da figura e tiveram algumas dificuldades no tratamento de claro escuro com duas cores, uma quente e uma fria, sendo que muitas vezes não as utilizavam para criar alto contraste fazendo meios tons em cada uma das cores.



Figura 12. Exemplo de trabalho realizado por quatro alunos. 2013, papel A2 com lápis de grafite e pastel de óleo, recortado e colado, sobre fundo A1. Fonte: própria.

6.4.4 – Quarta aula, dia 13/05/2013

Começou-se a aula com um breve diálogo de recapitulação dos pontos abordados no final da aula anterior. Foram revistas as questões abordadas e isso serviu de mote para algumas observações acerca dos desenhos a elaborar na presente aula.

Uma vez que se verificavam alguns problemas técnicos nos desenhos do exercício anterior como algumas desproporções e falhas no enquadramento e dimensionamento das figuras, que muitas vezes, só graças à introdução de acréscimos em papel na fase do corte e colagem puderam ficar completas, foram feitas chamadas de atenção para que a preocupação com tais questões estivessem mais presentes a fim de evitar que se repetissem. Foi também pedido que se abordasse o exercício com menos reticências, uma vez que um ou dois alunos introduziram elementos caricaturizantes nos desenhos, tentando assim uma forma de sabotagem ao desenho de modelo de carácter mais clássico. Como surgiram estes elementos sabotadores foi pedido que direcionassem essa energia para algo mais construtivo para o desenho colectivo, que se colaborasse mais no fundo.

Seguiu-se para a apresentação do enunciado. Nesta aula apenas um exercício seria levado a cabo pelos alunos. Este consistiu na elaboração de desenhos colectivos, semelhantes aos elaborados na aula anterior, contudo só podiam utilizar lápis de grafite. Cada intervenção teve a duração de três minutos e cada aluno interveio em oito desenhos diferentes. Alertou-se para que o melhor talvez fosse entenderem o desenho enquanto uma construção por camadas, não exagerando na intensidade do traço de forma a não dificultar as possíveis correções da intervenção seguinte.

Na generalidade os alunos não nutriam simpatia por desenhos rápidos. Alguns exercícios planificados pela professora cooperante assentavam na premissa de alguma rapidez e isso era causa de desconforto. O presente exercício não foi exceção sendo que algumas queixas surgiram de imediato aquando do lançamento do enunciado. Visto que a unidade didáctica pretendia colocar os alunos um pouco fora da sua zona de conforto no desenho, esta resistência afigurou-se como uma mais valia.

No final do exercício os resultados foram vistos, comparados e discutidos. Analisaram-se as questões técnicas assim como as dificuldades, facilidades e resistências pessoais de cada aluno. Efetuou-se um balanço e foi pedida uma opinião acerca do executado.

No final ainda foram abordadas questões relativas à importância do olhar e do desenho enquanto meio. A elaboração de exercícios de desenho à vista foi colocada como meio auxiliar para a compreensão do mundo.

6.4.4.1 – Terceiro exercício

Na última aula da unidade, a utilização de apenas um material e uma técnica levou a resultados mais coerentes. Podem notar-se ainda nas Figuras 13 e 14 a falta de cuidado no tratamento da cabeça e rosto das figuras como aconteceu na aula anterior a esta. Contudo podem ver-se também mais esforços empreendidos pelos alunos na construção das figuras, podem notar-se várias ementas, redimensionamentos e reenquadramentos. Na generalidade os trabalhos da última aula foram mais produtivos no foco da representação da figura. O facto de cada desenho ter tido oito alunos a intervirem, fez com que nos desenhos ficassem presentes as decisões e o pensamento que esteve por base da sua construção.



Figura 13. Exemplo de trabalho realizado por oito alunos. 2013, papel A2 com lápis de grafite. Fonte: própria.



Figura 14. Exemplo de trabalho realizado por oito alunos. 2013, papel A2 com lápis de grafite. Fonte: própria.

6.4.5 – Quinta aula, 14/05/2013

Por questões práticas ligadas a gestão de tempo, para que se seguisse a planificação da professora cooperante e não se descurassem exercícios importantes para a formação dos alunos, considerou-se que poderiam ser suprimidos estes exercícios sem que isso causasse dano à essência da unidade didática. Pretendia-se estimular o trabalho em colaboração de forma a que os alunos pudessem ter mais ferramentas para superarem algumas dificuldades que sentiam. Nesse sentido, levar a cabo exercícios de exame em que cada um individualmente responderia ao enunciado, afigurou-se como uma ótima oportunidade para aferir melhorias ou recuos na autonomia dos alunos.

Optou-se assim por não seguir com o planificado e os alunos começaram alguns exercícios de preparação para o exame nacional. Esses exercícios propostos pela professora cooperante consistiam na abordagem de algumas questões técnicas em que durante o ano lectivo os alunos apresentaram mais dificuldades, nomeadamente desenho inventivo sem recurso a modelo para observação, desenho de memória, assim como uma insistência no rigor do traçado, bem como da sua expressão aliados à construção de um desenho com o modelo bem representado e com aspecto finalizado.

Para concluir, os alunos ainda elaboraram um exame nacional completo em aula, sendo que muitos elaboraram também exercícios de exame em casa que eram depois comentados e vistos em aula.

6.4.6 – Sexta aula, dia 04/06/2013

Esta aula foi levada a cabo mesmo no final do ano lectivo. Consistiu no balanço do ano. Focaram-se as dificuldades e a progressão feita na ultrapassagem das mesmas.

Sendo a adolescência uma fase de dúvidas, hesitações e em simultâneo um tempo de arriscar, e uma vez que a maioria dos alunos iria concluir o ensino secundário dentro de poucas semanas, aproveitou-se esta aula para falar de questões mais abrangentes. Focaram-se os princípios subjacentes na unidade didática levada a cabo e partiu-se das questões, vitórias e frustrações que surgiram no decorrer dos exercícios para que se comesasse a dialogar acerca do momento que os alunos viviam e as questões que eles próprios enfrentavam. Esse diálogo acabou por tomar

um rumo tranquilizador acerca das inquietações que apresentavam para o futuro. O caminho faz-se precisamente caminhando, é importante ter objectivos assim como aprender a lidar com frustrações e a usufruir de hipótese e acasos.

Esta unidade didáctica deu-se assim por concluída, quando de forma explícita se extravasou, do campo específico do desenho para questões individuais, cidadania e do próprio crescimento e emancipação dos alunos.

7 – Discussão de resultados

No início, aquando da chegada à turma, na maioria dos alunos pareceu não ter havido motivação para a aprendizagem. Os factores motivacionais apresentavam-se como sendo de ordem extrínseca, neste caso responder a um exercício era apenas encarado como realização de um trabalho em tempo de aula e que no final permitia a fuga da sala, não importando muito se a resposta resultava de uma necessidade de superação pessoal, resolviam-se os exercícios ocupando o tempo de aula. A tónica estava no sair da sala de aula para o recreio. Podemos ver que o esforço pessoal para responder ao exercício não se prendia tanto com o aprender, mas mais com o desempenhar de algo que não lhes colocava grandes desafios e ao qual respondiam de forma segura e convencional.

Os esforços constantes da professora cooperante, Anabela Canas, em reconfigurar a ideia que os alunos tinham do ato de desenhar fez com que no início da implementação da unidade didáctica apresentada neste relatório, as resistências dos alunos não fossem já tão profundas.

O ato de aprender em si não era valorizado, passando para segundo plano face ao fazer de forma que consideravam correta mesmo não estando a cumprir na íntegra os objectivos traçados nos exercícios.

Em termos práticos pretendia-se um tipo de abordagem que pudesse levar a uma autonomia dos sujeitos, que não promovesse uma relação de dependência e de hierarquia acentuada e que pudesse promover a emancipação. Os alunos encontravam-se dependentes de uma única forma de fazer e entender o desenho, sendo que assim, ao serem colocados com factores que os deslocavam da área de conforto apresentavam dificuldades e resistências.

Foi importante promover a autonomia, dizer menos o que se considerava certo e construir os exercícios com base em pequenos pontos a cumprir e com lugar vago para a experimentação, erro, tentativa.

A professora, o professor, o educador, enquanto figura que impõem as regras, surge no caso apresentado, em que a especificidade de cada um não é tida em conta fazendo com que o modelo que é adoptado não seja reformulado em caso algum mesmo não tendo funcionado para todos. O papel dominante do estabelecer as regras por parte do educador em relação ao educando, dicotomia educador-educando, são

factores de um ensino vertical, onde o educador colocado em posição acima e assimétrica em relação ao educando. Os sujeitos não são encarados como atores desempenhando um papel ativo no processo de aprendizagem, estão subjugados a relações de poder não igualitárias e a ditames do professor que só fomentam a dependência.

Devem ter-se em conta as razões que levaram a que o modelo que se aplica não funcione para todos os alunos. E deve evitar-se que os alunos não encontrem validade pessoal, que não aprenderam para eles próprios mas sim apenas tendo em conta factores externos. A aprendizagem será assim encarada como algo externo, algo imposto por um educador a um educando.

Claro que também é possível que o aluno incorpore estes estímulos de ordem externa para si, passando a existir uma regulação interna, o aluno passa a gerir as recompensas que atribui a si próprio, assim como passa a lidar com situações de superação de momentos menos agradáveis de uma forma mais orgânica. De acordo com Silva (2004), a auto-regulação é perante um motivo inicial desencadear um processo para chegar a um objectivo, avaliar o esforço necessário, antes de iniciar o processo e lidar com as frustrações durante o processo.

Citando Paulo Freire (1987):

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem.

8 – Conclusão

Com o trabalho de campo, e a colocação em prática da unidade didática, pretendia-se que os alunos pudessem ultrapassar alguns problemas e dificuldades perante o trabalho de desenho. Assim os alunos foram colocados perante enunciados que visavam que respondessem de forma diferente ao que habitualmente faziam, isto é, tentou-se descondicionar a resposta dos alunos colocando-os perante situações que lhes exigiam respostas menos dentro da sua área de conforto. Através de um constante diálogo com os alunos, vários comentários eram feitos de forma a orientar precisamente para o pensamento em relação aos desafios colocados e não para a resposta padrão.

Reforço positivo, tonalidade afectiva positiva, foram factores que levaram a um descondicionamento na resposta dos alunos e motivaram os mesmos.

De uma maneira geral, aplicar em sala de aula e em contexto educativo, estratégias que tenham mais em conta o resultado final que a especificidade de cada aluno e o contributo que cada um poderá dar para a construção de um contexto educativo, podem levar mais facilmente à desmotivação e desinteresse. Para que o contexto de aprendizagem possa funcionar de melhor forma para todos os intervenientes, de modo a que todos possam aprender, é necessário que todos estejam dispostos à partilha, todos têm que se dar um pouco uns aos outros.

No fundo o importante é proporcionar um bom ambiente pedagógico, estimulando e tendo em conta as especificidade de cada um, da comunidade, de forma a que mais do que a obtenção de resultados finais, se dêem aprendizagem que levem a uma emancipação, que estimulem a autonomia.

De forma a evitar uma certa individualização dos alunos, construíram-se os exercícios da unidade didática em volta da ideia de colaboração, de trabalho colectivo e da partilha. Pretendia-se assim transformar um factor motivacional de ordem extrínseca, a resposta a um enunciado com vista apenas a um resultado de um exercício, num factor de ordem intrínseca, a superação pessoal a cada resposta e não apenas a obtenção de uma resposta convencional, pretendia-se pensamento e pro-actividade.

No contexto mais abrangente do sistema de ensino, é importante promover a troca e a partilha entre os vários intervenientes. Assim, o trabalho em conjunto entre estruturas e mesmo entre professores de diferentes disciplinas na escola pode ser um caminho com possibilidade de produzir efeitos bastante produtivos, veja-se o exemplo da aula em que foram utilizados os pigmentos naturais e que se menciona no presente relatório.

Mesmo o trabalho em conjunto entre a professora cooperante e o estagiário, ou num período específico do estágio entre os vários estagiários, resultou numa adequação dos diferentes projetos, sem que estes ficassem estanques em si tendo sido criadas pontes de trabalho com os exercícios subsequentes e posteriores.

A transposição dos pontos presentes no programa nacional da disciplina de desenho, que se visava cumprir, em exercícios que fossem algo que importasse para os alunos e para as suas vidas foi algo que se teve presente.

Transformar as normas presentes no programa da disciplina em algo mais do que uma mera sucessão de exercícios, em algo próximo de uma ideia de trabalho de projeto que pudesse colmatar as falhas ou contribuir para as dificuldades de cada um, foi um dos desafios iniciais deste trabalho. No final esse objectivo parece ter sido conseguido. Motivou-se os alunos a percepcionarem o desenho não como uma disciplina desligada mas também como um suporte para a resolução de questões próprias de cada um. Assim as inseguranças dos alunos puderam ser atenuadas, tendo sempre presente que não se tratava de algo que pudesse ser imposto mas de um trabalho que cada um teria de executar podendo contar com orientações.

Todo o estágio mostrou-se também como um espaço de aprendizagem para o próprio estagiário, sendo que várias reformulações foram necessárias de modo a afinar pormenores em relação ao pretendido para que se conseguisse uma maior adaptação à orgânica do contexto específico.

Assim, e em relação aos trabalhos desenvolvidos, estes parecem ter surtido nos alunos um efeito benéfico. Após a realização dos exercícios da unidade didáctica Sabotagem e Colaboração, alguns problemas, de construção do desenho, pareciam encontrar-se mais bem resolvidos por parte dos alunos. Ao terem sido confrontados com intervenções colectivas foram obrigados a corrigir os desenhos tendo algum distanciamento dos mesmos, assim o confronto com fragilidades deu-se de uma

forma mais impessoal. Não estravam a trabalhar como era comum fazerem e portanto o desenho que encontravam, de cada vez que trocavam de lugar, apresentava-se com falhas. Como o seu olhar se não se encontrava viciado por uma observação exaustiva sem correção dos erros, o desenho final acabou por ser resultado de várias tentativas e erros de correção do desenho.

Na generalidade os alunos empenharam-se bastante na realização dos trabalhos para os exercícios da unidade didática. Os momentos de reflexão ajudaram a pensar acerca do trabalho realizado. Se no primeiro exercício os alunos respondiam com alguma timidez, no segundo já se encontravam mais libertos. Contudo, o segundo exercício causou alguma estranheza e o momento de diálogo serviu também para realçar pontos mais positivos e pontos mais frágeis de forma a prosseguir com o trabalho. Assim, estes momentos de reflexão conjunta serviram para que os alunos criassem mais confiança em si próprios, porque as críticas eram dirigidas a todos, devido à própria natureza do trabalho desenvolvido em colaboração grupal, portanto esta distanciação levou a que nenhum aluno tinha receio de falar ou de ouvir críticas.

A distanciação com vista a uma maior reflexão acerca do trabalho foi benéfica e foi bem conseguida por parte dos alunos.

No final todos os envolvidos pareceram orgulhosos do trabalho que haviam desenvolvido.

Resta acrescentar que mais do que um trabalho fechado e estanque, este relatório é consequência e um primeiro estudo para uma prática reflexiva no campo da educação, ensino-aprendizagem.

As conclusões a que aqui se chegou são resultado do trabalho efectuado no estágio e no contexto específico apresentado. Assim afiguram-se mais como pontos de partida para um percurso na carreira docente do que conclusões estanques. O que neste contexto funcionou pode não funcionar noutro e assim a grande conclusão que deste relatório fica é que mais do que formulas e normas concebidas de maneira unilateral, importa pensar o contexto e para o contexto, criando-se e desenvolvendo-se trabalho em conjunto e em colaboração entre todos os intervenientes do processo.

9 – Bibliografia

Afonso, N. (1999). A autonomia e a avaliação do desempenho das escolas públicas. *Aprender*. n.º23. p. 41-52.

Alain, É. C. (1949). *Propos sur l'esthétique (1923)*. Paris: Les Presses universitaires de France. [consult. 2013-09-23] Disponível em URL: <http://classiques.uqac.ca/classiques/Alain/Alain.html>

Arends, R.I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Ausubel, D. (1978). *Educational Psychology – a Cognitive View*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston.

Azevedo, J. (2007). *Sistema Educativo Mundial, Ensaio sobre a Regulação Transnacional da Educação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Benjamin, W. (1996). *Selected Writings vol.1 1913-1926*. edited by Marcus Bullock and Michael W. Jennings. London: the Beknof Press of Harvard University Press, Cambridge/Massachusetts.

Brandes, D. & Phillips, H. (1977). *Manual de jogos educativos – 140 jogos para professores e animadores de grupos*. Lisboa: MORAES

Canário, R. (2008). *Educação de Adultos, Um Campo e um Problemática*. Lisboa: Educa.

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Comissão Europeia (2012). *Tratado da União Europeia*. [consult. 2013-09-25] Disponível em URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:326:0013:0046:PT:PDF>

Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Lisboa: Asa

Edwards, B. (1984). *Desenhando com o lado direito do cérebro*. trad. Roberto Raposo, Rio de Janeiro: Tecnoprint S.A.

Escola Secundária Artística António Arroio (2011). *Plano de Estudos/ Folheto cursos*. [consult. 2011-12-04] Disponível em URL: <http://www.antonioarroio.pt/>

Escola Secundária Artística António Arroio (2011). *Projecto Educativo – Escola Secundária Artística António Arroio, 11 de Maio de 2011*. [consult. 2011-12-04] Disponível em URL: http://www.antonioarroio.pt/docs/ProjectoEducativo_Mai2011.pdf

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: U.A.

Hargreaves, A. (1998), *Os professores em tempos de mudança*. Edição portuguesa. Alfragide: Mc Graw-Hill

Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art*. Nova York: Jorge Pinto Books.

Hunter, M. (1967). *Motivation Theory for Teachers*. Los Angeles: Corwin Press, Inc.

Nações Unidas (2000). *Declaração do Milénio* [consult. 2012-01-16] Disponível em URL: <http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>

Nóvoa, A. (1989). *Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?*. Lisboa: ISEF.

Nóvoa, A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote.

OCDE (2011). *Regards sur l'éducation* [consult. 2013-09-25] Disponível em URL: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631602.pdf>

Portugal, Ministério da Educação (2001), Decreto Lei 240/2001 de 30 de Agosto

Portugal, Ministério da Educação (2002). *Programa de Desenho A – 11.º e 12.º Anos* – Homologação 25/03/2002

Portugal, Constituição da República (2005). *Constituição da República Portuguesa*. [consult. 2013-09-27] Disponível em URL: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Roldão, M. C. (2010) *Estratégias de ensino, o saber agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ruskin, J. (2009). *The Elements of Drawing In Three Letters to Beginners*. Many Books.net October 24, 2009 [eBook #30325]

Salisbury, J. (1955). *The Metalogicon of John of Salisbury: A Twelfth-century Defense of the Verbal and Logical Arts of the Trivium*. Los Angeles: University of California Press.

Silva, A.L. (2004). A auto-regulação na aprendizagem. In A.L. Silva, A.M. Duarte, I. Sá & A.M. V. Simão (Eds.). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante*. Porto: Porto Editora.

Sontag, S. (2004). *Contra a Interpretação e outros ensaios*. trad. José Lima. Lisboa: Gótica.

Sprinthall, N.A. & Sprinthall, R.C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Skinner, B. F. (1965). *Proceedings of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, Vol. 162, No. 989. (Jul. 27, 1965), pp. 427-443. [consult. 2013-09-27] Disponível em URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=0080-4649%2819650727%29162%3A989%3C427%3ARLTTOT%3E2.0.CO%3B2-K>

UNESCO (2011). *Relatório de Monitoramento Global 2011 – Educação para Todos: A crise oculta: conflitos armados e educação* [consult. 2013-09-25] Disponível em URL: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-UNESDOC.pdf>

10 – Apêndices

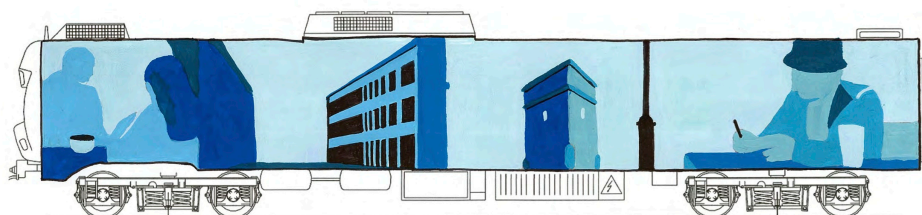
10.1 – Exemplos de trabalhos de alunos para o projeto da Companhia de Caminhos de Ferro



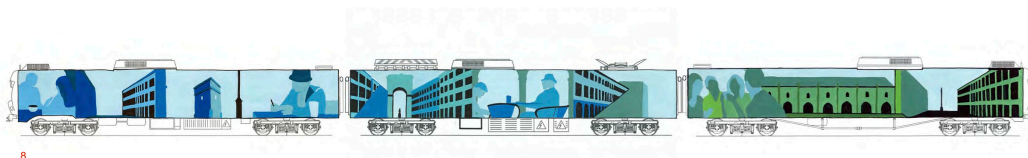
10



Figura A. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos. 2013, técnica mista sobre papel A3. Fonte: Escola Secundária Artística António Arroio.



8



8

Figura B. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos. 2013, técnica mista sobre papel A3. Fonte: Escola Secundária Artística António Arroio.

10.2 – Imagens da aula de pigmentos naturais



Figura C. Amostras de pigmentos naturais. 2013. Fonte: própria.



Figura D. Amostras de pigmentos naturais. 2013. Fonte: própria.



Figura E. Amostras de pigmentos naturais. 2013. Fonte: própria.

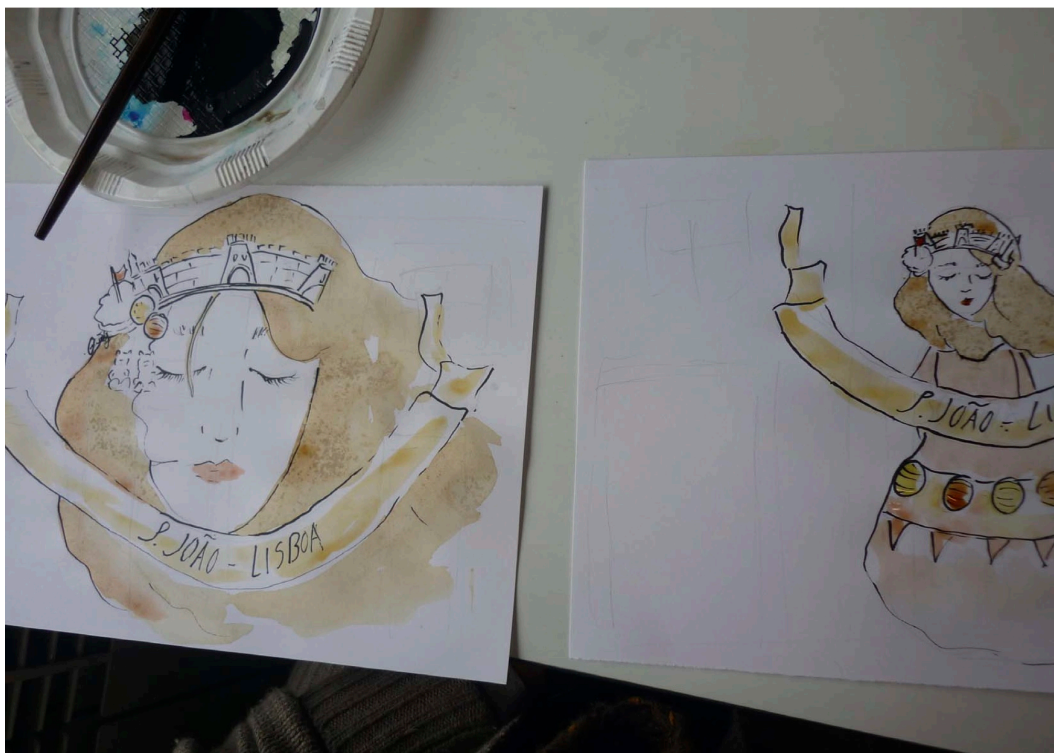


Figura F. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos. 2013, pigmentos naturais sobre papel A3.
Fonte: própria.

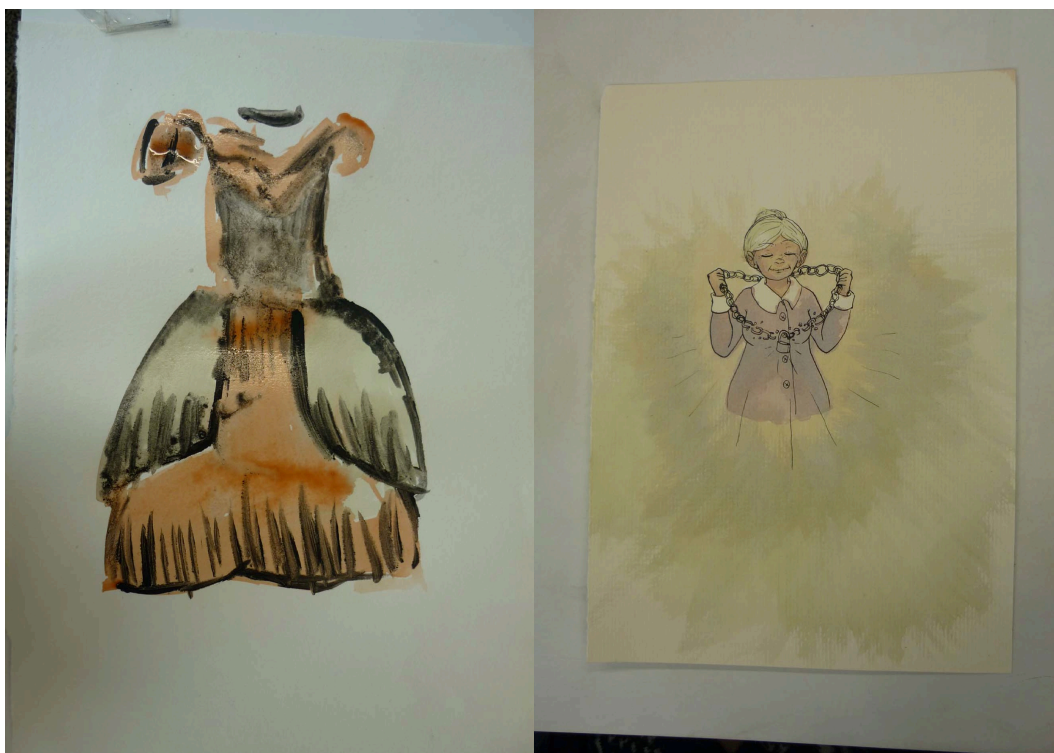


Figura G. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos. 2013, pigmentos naturais sobre papel A3.
Fonte: própria.

10.3 – Trabalhos desenvolvidos pelos alunos na primeira aula da unidade didática

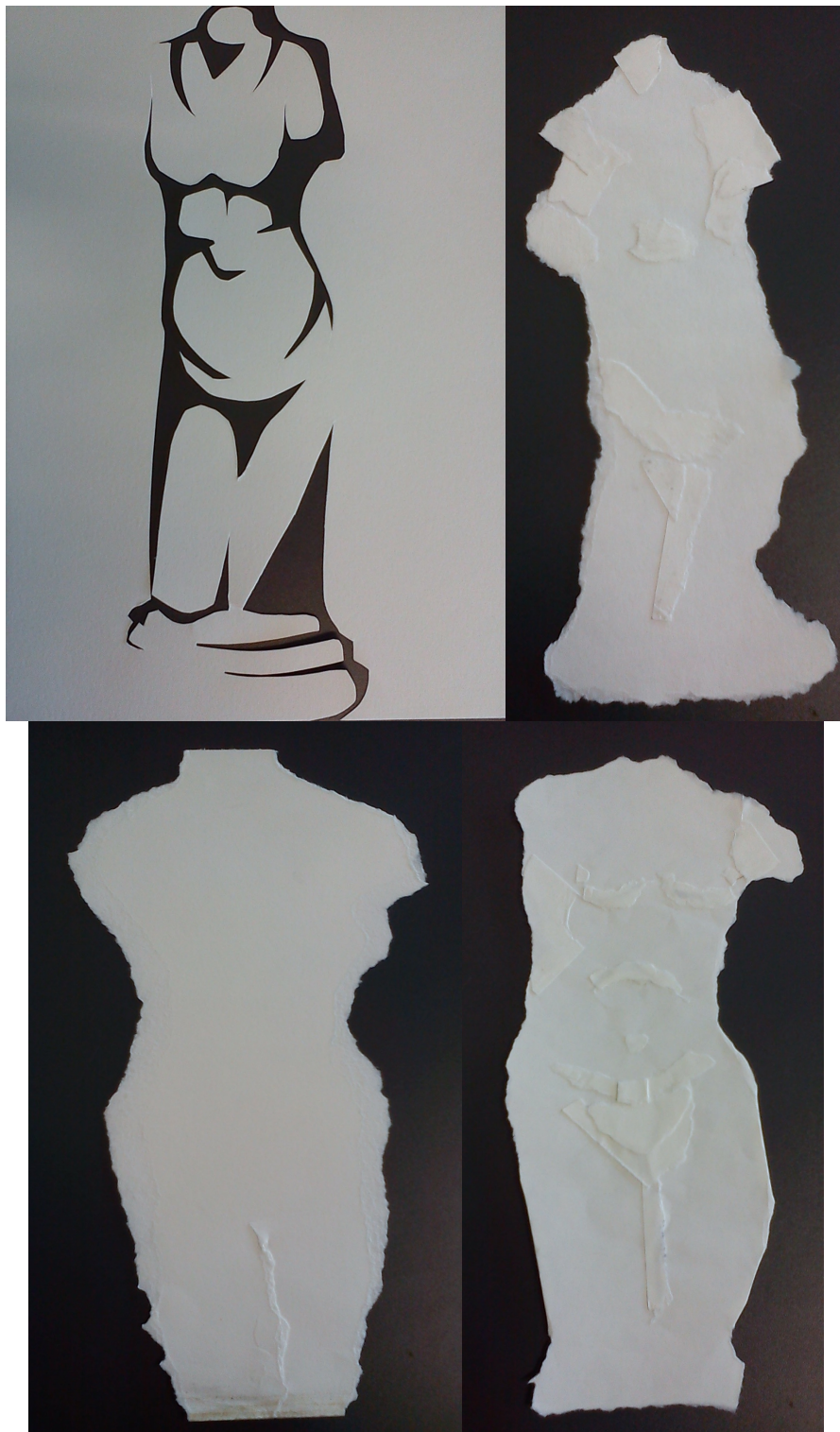


Figura H. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos. 2013, papel A4 recortado e colado, sobre fundo preto. Fonte: própria.



Figura I. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos. 2013, papel A4 recortado e colado, sobre fundo preto. Fonte: própria.

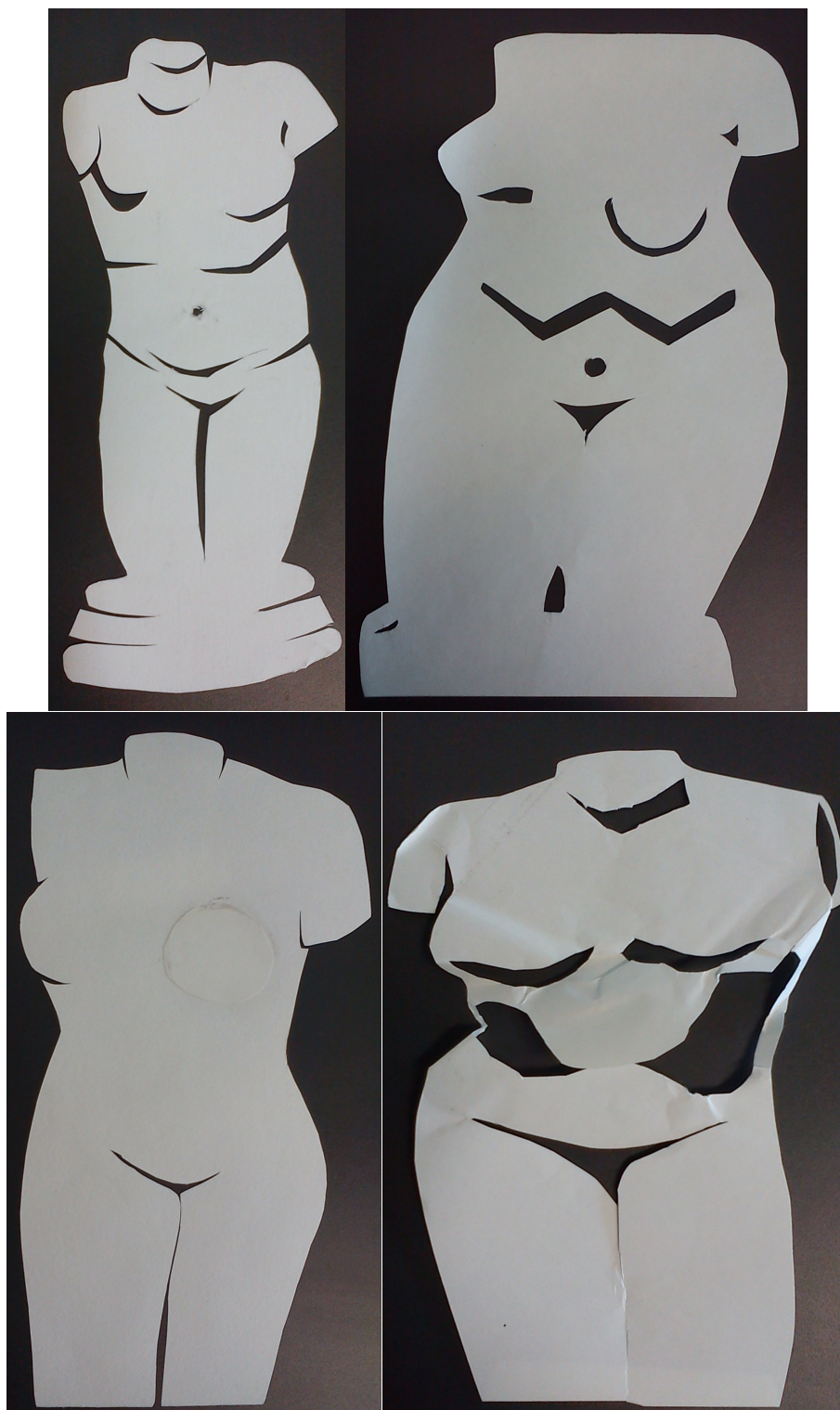


Figura J. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos. 2013, papel A4 recortado e colado, sobre fundo preto. Fonte: própria.

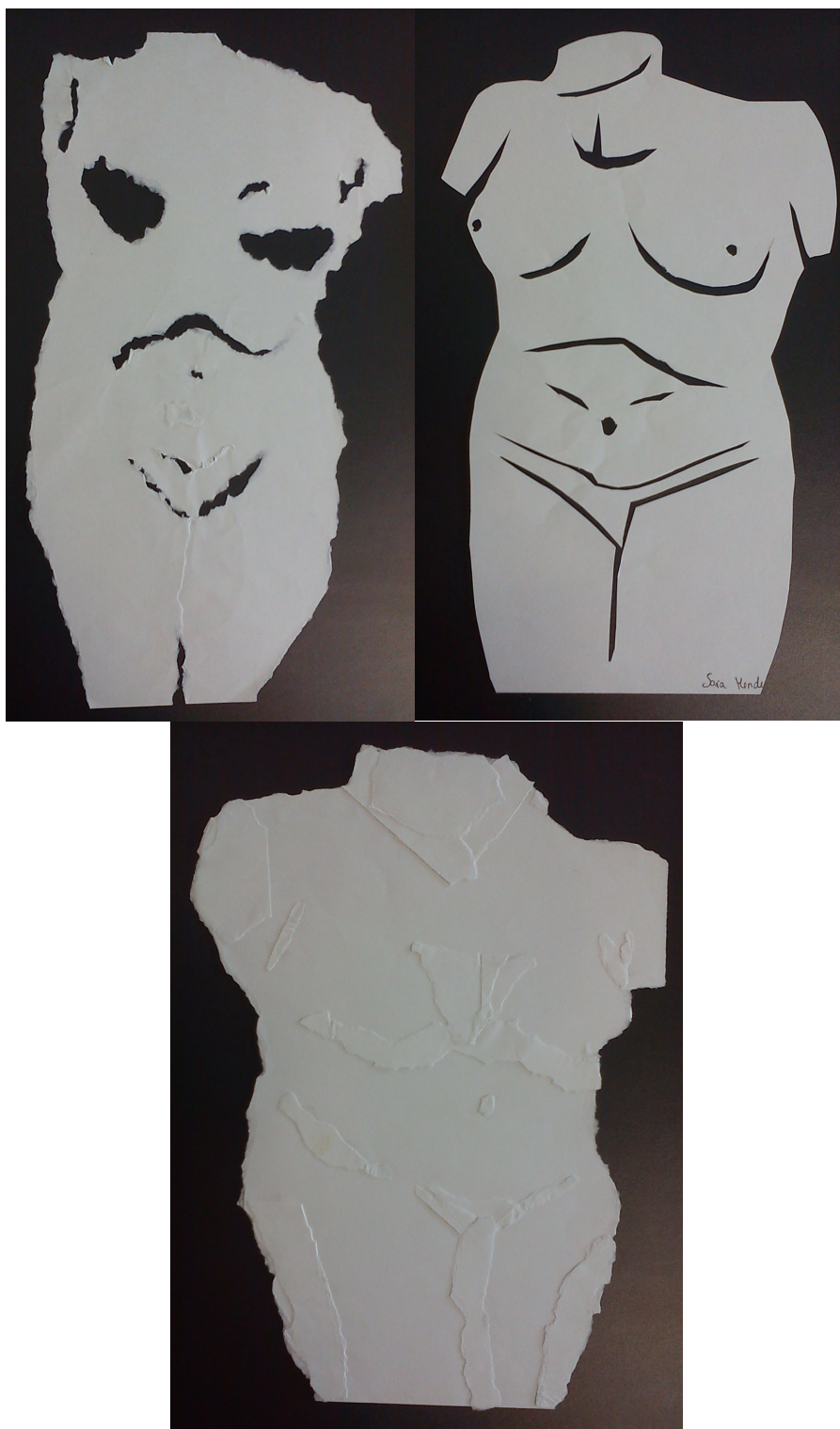


Figura K. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos. 2013, papel A4 recortado e colado, sobre fundo preto. Fonte: própria.

10.4 – Trabalhos desenvolvidos pelos alunos na terceira aula da unidade didática



Figura L. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos. 2013, papel A2 com lápis de grafite e pastel de óleo, recortado e colado, sobre fundo A1. Fonte: própria.



Figura M. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos. 2013, papel A2 com lápis de grafite e pastel de óleo, recortado e colado, sobre fundo A1. Fonte: própria.



Figura N. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos. 2013, papel A2 com lápis de grafite e pastel de óleo, recortado e colado, sobre fundo A1. Fonte: própria.



Figura O. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos. 2013, papel A2 com lápis de grafite e pastel de óleo, recortado e colado, sobre fundo A1. Fonte: própria.



Figura P. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos. 2013, papel A2 com lápis de grafite e pastel de óleo, recortado e colado, sobre fundo A1. Fonte: própria.

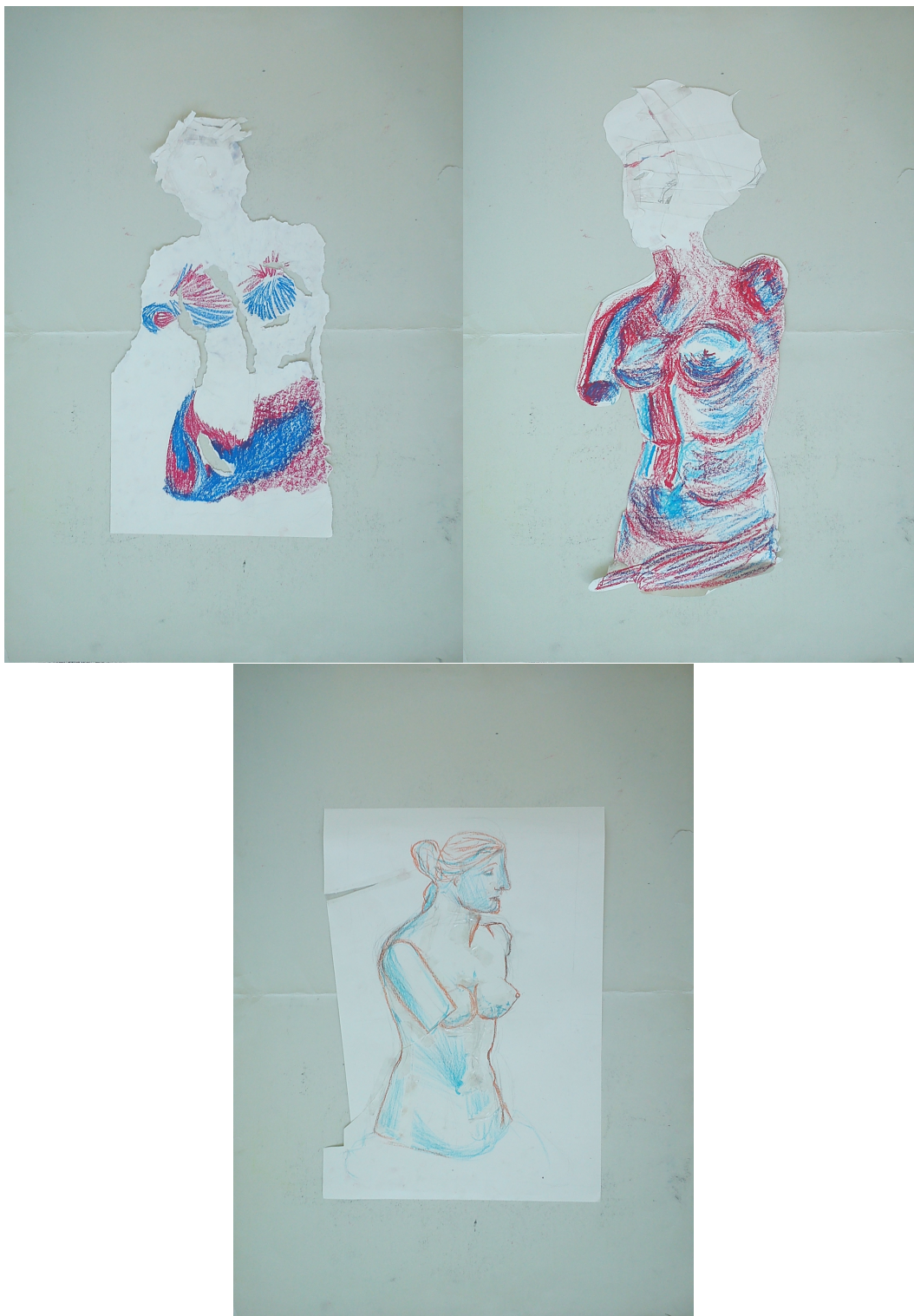


Figura Q. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos. 2013, papel A2 com lápis de grafite e pastel de óleo, recortado e colado, sobre fundo A1. Fonte: própria.

10.5 – Trabalhos desenvolvidos pelos alunos na quarta aula da unidade didática



Figura R. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos. 2013, papel A2 com lápis de grafite. Fonte: própria.



Figura S. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos. 2013, papel A2 com lápis de grafite. Fonte: própria.



Figura T. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos. 2013, papel A2 com lápis de grafite. Fonte: própria.



Figura U. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos. 2013, papel A2 com lápis de grafite. Fonte: própria.

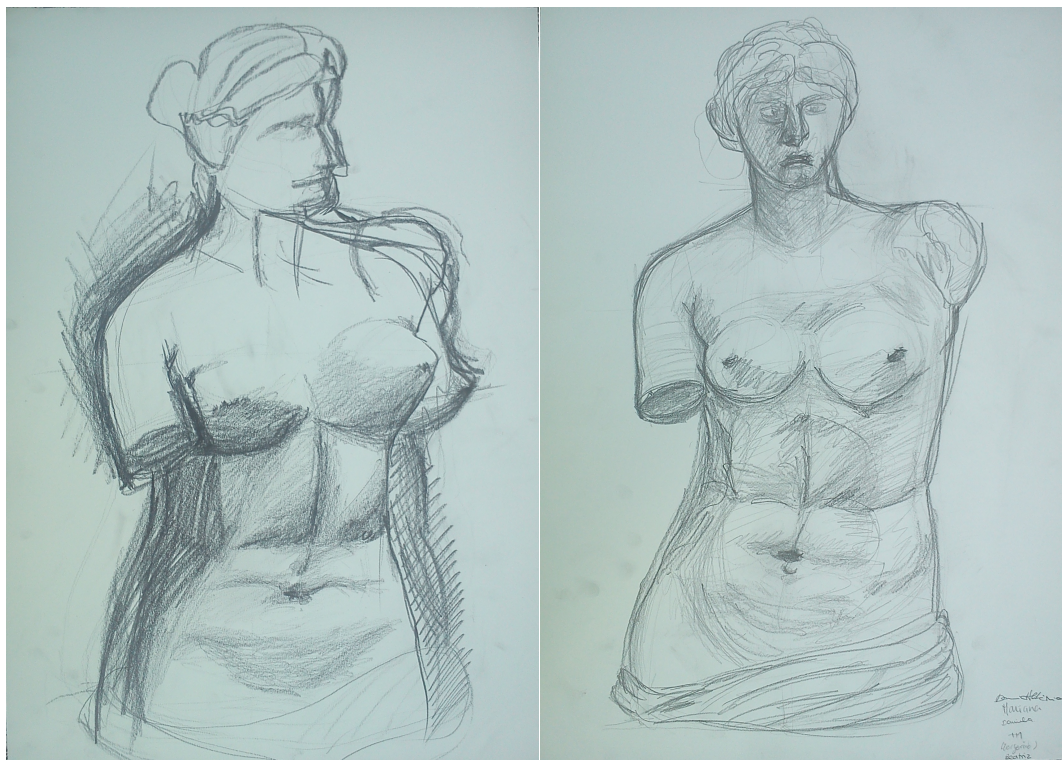


Figura V. Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos. 2013, papel A2 com lápis de grafite. Fonte: própria.